

UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Kompetence učitele k rozvoji čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ

**THE TEACHERS' COMPETENCIES TO THE PROGRESS OF
READING COMPREHENSION AT A PRIMARY SCHOOL**

Aneta Hanzlíková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Kompetence učitele k rozvoji čtenářství žáků na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. dubna 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucí práce PhDr. Anně Tomkové Ph.D. za vedení, odborné konzultace a cenné připomínky při zpracovávání této diplomové práce. Dalé děkuji svým rodičům, kteří mě celou dobu studia podporovali.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá kompetencemi učitele k rozvoji čtenářství u žáků na 1. stupni ZŠ. První kapitola se zabývá odbornou terminologií, se kterou by měl být seznámen každý učitel, který chce rozvíjet čtenářství. Kapitola druhá podrobně rozebírá kompetence učitele se zaměřením na čtenářství. Následně se práce zaměřuje především na to, jaké mají učitelé možnosti rozvoje čtenářství ve škole, tedy jaké strategie a metody mohou zvolit a jakých čtenářských projektů se mohou s žáky účastnit. Poslední kapitola se zabývá dalšími podmínkami, které také mohou ovlivnit rozvoj čtenářství jako je např. práce s žáky s SPU (speciální poruchy učení), bezpečné prostředí nebo další vzdělávání pedagogů, které vnímám jako zcela nezbytné. Záměrem praktické části této práce je zjistit jakým způsobem rozvíjí čtenářství u žáků učitel začínající a zkušený, a porovnat jejich kompetence. Pro zjištění odpovědí jsem použila metody kvalitativního výzkumu pozorování a rozhovoru s učitelkami. Díky tomu jsem mohla porovnat jejich kompetence k rozvoji čtenářství. Jejich kompetence byly velmi podobné. To přisuzuji především tomu, že obě dvě paní učitelky považují rozvoj čtenářství za podstatný, vzdělávají se, používají různé metody a strategie, přistupují k žákům individuálně, ale především svou práci dělají s radostí.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářství, čtenářské metody, učitel, kompetence, žák na 1. stupni ZŠ

Abstrakt

This diploma thesis deals with the competencies of teachers in order to develop passion for reading in pupils at primary schools (up to Year 5). The first chapter discusses the technical terminology which all teachers who desire to encourage reading in pupils should be familiar with. The second chapter details the competencies of teachers focusing on reading. The thesis subsequently concentrates on the options which teachers have at their disposal to encourage reading in schools, i.e. what strategies and methods can be chosen and what reading projects teachers can participate in with their pupils. The last chapter describes other conditions that can also affect the development of reading, such as working with pupils with specific learning disabilities (SLD), safe environment or further education of teachers and educators, which I personally find absolutely essential. The aim of the practical part of this study is to determine how beginner and experienced teachers develop pupils' passion for reading and to compare their competencies. In order to find the answer, qualitative research methods were used – observation and interviews with teachers. This approach enabled me to compare their competencies and discover that they were almost identical. I ascribe this finding especially to the fact that both teachers deem the development of reading necessary, they educate themselves, deploy different methods and strategies, have an individual approach to their pupils, but above all enjoy the work they do.

KEYWORDS

Readership, Methods of Reading, Teacher, Teachers competencies, Pupil at a primary school, competences

Obsah

Úvod	8
1. Terminologické vymezení pojmů	9
1. 1. Gramotnost.....	9
1. 2. Funkční gramotnost.....	10
1. 3. Čtenářská gramotnost.....	11
1. 3. 1. Složky čtenářské gramotnosti.....	12
1. 4. Mezinárodní výzkum PISA.....	14
1. 5. Mezinárodní výzkum PIRLS.....	16
1. 6. Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program	17
2. Kompetence učitele	19
2. 1. Profesní standard učitele	19
2. 1. 1. Smysl profesního standardu pro učitele	20
2. 2. Kompetence.....	21
2. 3. Kompetence učitele	22
2. 3. 1. Kompetence didaktické a psychodidaktické	23
2. 3. 2. Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	25
3. Čtenářství ve škole	28
3. 1. Rozvoj čtenářství ve škole	28
3. 2. Vyučování prostřednictvím čtenářských strategií	30
3. 4. Vyučování čtenářství pomocí čtenářských metod.....	31
3. 4. 1. Čtení s otázkami	33
3. 4. 2. Čtení s předvídáním.....	33
3. 4. 4. Dílna čtení	34
3. 4. 5. I. N. S. E. R. T.	35
3. 5. Program RWCT	37
3. 5. 1. MODEL HODINY E – U – R	38
3. 5. 2. Evokace	39
3. 5. 3. UVĚDOMĚNÍ.....	40
3. 5. 4. Reflexe.....	41

4. Projekty a aktivity na podporu čtenářství.....	43
4. 1. Projekty celorepublikové	43
4. 1. 1. Celé Česko čte dětem	43
4. 1. 2. Rosteme s knihou	44
4. 1. 3. Čtení pomáhá.....	44
4. 2. Knižní veletrh.....	45
4. 3. Weby na podporu čtenářství.....	46
4. 4. Knihovnické projekty.....	47
5. Další podmínky k rozvoji čtenářství	48
5. 1. Specifické poruchy učení	48
5. 2. Učitel a dyslexie.....	48
5. 2. 1. Výuka žáka s dyslexií.....	49
5. 3. Příznivé prostředí	50
5. 4. Rozvoj čtenářství napříč předměty.....	51
5. 6. Vzdělávání učitelů.....	52
Závěr teoretické části.....	53
1. Výzkumná část	54
1. 1. Cíle výzkumu	54
1. 2. Metodologický přístup	55
2. Případová studie	57
2. 1. Případová studie – Paní učitelka A	58
2. 2. Případová studie – Paní učitelka B.....	67
2. 3. Porovnání kompetencí začínajícího a zkušeného učitele v oblasti čtenářství.....	74
2. 3. Návrh funkčního projektu k rozvoji čtenářství	79
Závěr	81
Seznam použitých informačních zdrojů:	83
Seznam příloh.....	86

Úvod

Jak se mění doba, mění se i zájmy žáků. Bohužel čím dál více žáků nevnímá čtení jako něco zábavného, zajímavého, něco, při čem si mohou odpočinout, odpoutat se od tohoto světa a navštívit světy jiné – knižní. Na praxích velmi často vnímám, že žáci berou čtení jako nutné zlo a čtou z jediného důvodu: aby si mohli zapsat knihu do čtenářského deníku, což po nich vyžaduje jejich učitel. Jako velké čtenářce a budoucí učitelce mi tato situace nemůže být lhostejná. Často si kladu otázku, co jako učitelka mohu udělat, aby žáci, které budu učit, získali ke čtení a knihám pozitivní vztah. Několik odpovědí jsem již našla v kurzu RWCT, který jsem ve svém volném čase absolvovala. Další odpovědi jsem získala i díky této diplomové práci, kdy jsem pozorovala a zpovídala učitele začínajícího a zkušeného.

Cílem mé diplomové práce je rozklíčovat kompetence učitele k úspěšnému rozvoji čtenářství u žáků na 1. stupni ZŠ a srovnat kompetence začínajících a zkušených učitelů v této oblasti.

V teoretické části své práce se snažím rozklíčovat kompetence učitele za pomoci různých čtenářských metod, které převážně vycházejí z programu RWCT. Zaměřuji se i na čtenářské projekty, kterých se učitel může s žáky zúčastnit. Zároveň také poukazuji na další faktory, které rozvoj čtenářství mohou ovlivnit a učitelé by na ně neměli zapomínat.

Cílem výzkumné části je srovnat kompetence učitelky začínající z Fzš Umělecká a učitelky zkušené ze ZŠ Lyčkovo náměstí. Obě učí 5. třídu a rozvoj čtenářství považují za důležitou věc. Ve své práci se tak zaměřuji především na to, jakým způsobem rozvíjejí u svých žáků čtenářství, jaké používají metody a strategie práce. Jakých cílů chtějí se svými žáky dosáhnout a zda se jim to daří. Zjišťuji i to, s jakými problémy se potýkají a jakým způsobem je řeší.

Závěr mé práce je věnován vlastnímu návrhu funkčního projektu (rozvoje) čtenářství, který se opírá o teoretické znalosti získané četbou literatury a zároveň využívá zkušeností načerpaných na kurzech RWCT. Neméně jsem při tvorbě daného projektu využila zkušeností, které jsem načerpala při náslechu i paní učitelky zkušené.

1. Terminologické vymezení pojmů

V této kapitole se budu zabývat definováním pojmů, jako jsou gramotnost, funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Pojem čtenářská gramotnost je dnes často skloňované téma. Píše se o ní v odborných publikacích, internetových článcích nebo v novinách, zejména v souvislosti se základním vzděláním a výsledky žáků v mezinárodních výzkumech, které nedopadly nejlépe. Pokud učitelé chtějí rozvíjet čtenářství, je nezbytné, aby s pojmy, jako jsou gramotnost, funkční gramotnost i čtenářská gramotnost, byli seznámeni. Jeden z důvodů, jak uvádí Havel, Najvarová (2011, s. 11), je schopnost učitele vymezit strategické cíle ve školním vzdělávání.

1. 1. Gramotnost

Jak se mění společnost, mění se i obsah chápání slova gramotnost. Obvykle je gramotnost chápána tak, jak uvádí Pedagogický slovník, který říká, že gramotný člověk je ten, který ovládá tzv. trivium. Čtení, psaní a počítání, které si osvojí v prvních ročnících školní docházky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 70).

Dnes, v 21. století pojem gramotnost spíše chápeme ne pouze jako dovednost trivia, ale i jako vlastnost člověka, která je nositelem a přenašečem kulturního dědictví. Otevírá žákům svět vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvy a hodnotami. Je tvořena především výchovou a vzděláním, ale vliv mohou mít i sociální, ekonomické a kulturní podmínky (Havel, Najvarová, 2011, s. 12). Doležalová gramotnost charakterizuje jako schopnost ovládat různé druhy komunikace za účelem využívat textových informací v různých životních situacích (in Průcha 2009, s. 223).

S tímto tvrzením pracuje i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jednou ze šesti klíčových kompetencí je totiž právě kompetence komunikativní, která si klade za cíl, aby žák na konci základního vzdělání ovládal určité spektrum dovedností, se kterými obtoží v reálném životě. Je tak na učiteli, aby žákovi pomohl k naplnění jak této, tak i dalších kompetencí. Pokud bychom jako učitelé v RVP hledali přesnou definici

gramotnosti, nenajdeme ji. Jak uvádí Havel a Najvarová (2011, s. 13), je gramotnost vymezena různými činnostmi, které umožní jedinci uplatnění nejen ve škole, ale i v zaměstnání a v životě vůbec. Škola, potažmo učitelé by tak měli mít na paměti, že vzdělání žáků by mělo vést k tomu, aby dokázali nejen přežít, ale především se uplatnit ve společnosti.

Při průzkumu odborné literatury jsem se setkala s více definicemi. Jednotná definice neexistuje. Důsledkem toho se objevují různé druhy klasifikace, které se liší tím, co je vlastně obsahem gramotnosti. Wildová (2005, s. 10) uvádí, že bývá rozlišována např. gramotnost čtenářská, matematická, počítačová, přírodovědná, finanční a jazyková. Z pedagogického hlediska je důležité třídění na gramotnost základní, do které řadíme čtení, psaní a gramotnost funkční.

Měli bychom mít na paměti, že gramotnost je vždy spojována s kulturou a tradicí dané společnosti. Jiné nároky jsou kladeny na obyvatele země technologicky rozvinuté a jiné nároky jsou kladeny na člověka žijícího v rozvojové zemi (Wildová, 2005, s. 10). Proto by naši žáci měli být vzděláváni v různých oblastech gramotnosti, aby nejen dokázali číst, psát a počítat, ale aby si především dokázali poradit v nejrůznějších životních situacích.

1. 2. Funkční gramotnost

Dlouhou dobu byla gramotnost chápána pouze v bipolárním pojetí. Člověk gramotný a člověk negramotný (Rabušicová, 2002 in Havel, Najvarová, 2011, s. 23). O funkční gramotnosti tak můžeme mluvit jako o vyšším stupni gramotnosti. Rabušicová považuje funkční gramotnost za *koncept*, který se vztahuje k potřebám života v konkrétní společnosti. Nejde tedy jen o to, zda jedinec umí číst a psát, ale zda to dokáže ve svém životě použít např. dokáže napsat dopis, vyplnit dotazník, vyhledat informace v novinách nebo sestavit věci dle návodu (2001, s. 181). Funkční gramotnost můžeme rozdělit do několika oblastí. Havel a Najvarová (2011, s. 25–27) ji rozdělili do těchto oblastí: finanční gramotnost, jazyková gramotnost, informační gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost a čtenářská gramotnost.

Výzkumy RLS nebo SILAS prokázaly, že velké procento dospělých neumí funkčně použít, dovednost číst, psát a počítat v praxi. Jak je to možné? Co je příčinou? Rodinné zázemí, nebo škola? Jisté je, že základy funkční gramotnosti by se žáci měli naučit ve škole. Učitelé stojí před nelehkým úkolem. Mají vychovávat a vzdělávat žáky tak, aby se dokázali zapojit do života společnosti, aby dokázali využít a použít znalosti a vědomosti získané ve škole. Zkrátka, aby byli žáci funkčně gramotní. S tímto konceptem pracuje především Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který se snaží o souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti. Dle Havla a Najvarové (2011, s. 27) leží zodpovědnost za rozvoj funkční gramotnosti především na učitelích 1. stupně, protože právě oni pokládají základy počáteční gramotnosti, na které poté budou stavět jak učitelé 2. stupně, tak žáci samotní.

1. 3. Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost považují za jednu z nejdůležitějších složek gramotnosti, především proto, že umožní jedinci získávat informace ze všech oblastí vědění. Dle pedagogického slovníku je čtenářská gramotnost komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 34).

Již několik let mezinárodní asociace IEA realizuje výzkumy PIRLS a PISA, které se mimo jiné zaměřují i na čtenářskou gramotnost. Pro svou potřebu si tak asociace IEA definovala gramotnost jako schopnost rozumět psanému jazyku, kterou vyžaduje společnost (PIRLS, 2011, s. 11). S touto definicí však nesouhlasí pracovní skupina tzv. odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti, protože definice zohledňuje jen takové složky čtenářství, které lze testovat. Podle nich čtenářská gramotnost není jen porozumění a orientace v textu. Zahrnuje také netestovatelné složky jako postoje a hodnoty, např. vztah ke čtení. Proto odborný panel vymezil definici mnohem komplexněji, a to tak, že čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi,

dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které jsou třeba k užívání různých druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech (VÚP, 2011, s. 7).

Z uvedených definic je patrné, jak důležitý je rozvoj čtenářské gramotnosti, proto by se měl stát jedním z hlavních cílů základního vzdělání. Košťálová (2010, s. 16) má za to, že čtenářská gramotnost má podobnou povahu jako kompetence, protože vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí, postojů a hodnot. S tím souhlasí i odborný panel VÚP (2011, s. 10) ke čtenářské gramotnosti, který si stojí za tím, že žáci by si měli čtenářské dovednosti osvojovat především v prvních letech základního vzdělávání. Jsem přesvědčena o tom, že pokud dojde k zanedbaní osvojení si těchto dovedností v prvních letech školní docházky, žák bude mít problémy po celý život.

V ohrožení jsou především žáci, kteří do školy přicházejí z málo podnětných rodin, kde se jim nepředčítá, nehovoří se o knihách, nechodí se nimi do knihovny. Dle VÚP (2011, s. 8) je postavení rodiny v této oblasti klíčové. Škola však není zcela bezmocná. Větší počet dětí ve třídě umožňuje vést dialogy o četbě, žáci si mohou knihy navzájem půjčovat, komentovat nebo doporučovat. Navíc ve škole může být po ruce více knih než v rodině.

Často se však stává, že škola nemá finanční prostředky na nákupy knižních novinek nebo budování malých knihovniček přímo ve třídě. Učitelé, kterým záleží na rozvoji čtenářství u jejich žáků, tento problém řeší tím, že do školy nosí své vlastní knihy z domova. Dalším řešením, které jsem viděla u zkušeného učitele, bylo to, že rodiče koupili do třídy knihu jako dárek k Vánocům pro celou třídu, dle seznamu paní učitelky. To se však může uskutečnit pouze tehdy, když učitel a rodič jsou partneři a učitel dokáže s rodiči komunikovat a naopak.

1. 3. 1. Složky čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik stejně důležitých rovin (Košťálová, 2010, s. 14). Učitel by měl rozvíjet všechny a žádnou z nich by neměl vynechat nebo upřednostnit. Pokud učitel chce rozvíjet čtenářství u žáků, měl by se s těmito všemi rovinami důkladněji seznámit.

1) VZTAH KE ČTENÍ

Nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je radost z četby a vnitřní potřeba číst (Košťálová, 2010, s. 14). Jen ten učitel, který sám je zapáleným čtenářem, má kladný vztah k četbě, může děti motivovat ke čtení. Učitelé, kteří chtějí rozvíjet čtenářství, zájem o literaturu, by měli jít žákům příkladem. Nejenže sami budou aktivními čtenáři, ale budou sledovat dětské knižní novinky, soutěže nebo projekty, kde jsou knihy oceňovány. Tak mohou žákům nabídnout široké množství knih, které by je mohly zaujmout. Pokud žák čte knihy, které si vybere, protože ho zaujaly, jeho počáteční nechuť ke čtení se může změnit.

2) DOSLOVNÉ POROZUMĚNÍ

Nezbytnou podmínkou pro rozvoj čtenářské gramotnosti je porozumění smyslu textu a informacím v něm (VÚP, 2010, s. 7). Aby učitel mohl porozumění u žáků rozvíjet a prohloubit, může dle PIRLS (2011, s. 10) využít sociálně různorodé prostředí ve třídě, kdy dává žákům příležitost k pochopení textu z jiného úhlu pohledu, diskutovat o přečteném a chápat četbu jako něco, co mohou sdílet se svými spolužáky.

3) VYSUZOVÁNÍ A HODNOCENÍ

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat, posuzovat a dělat závěry (VÚP, 2010, s. 7). Dle Košťálové (2007, s. 4) je nezbytné, aby se žák učil analyzovat příčiny a důsledky, jako jsou události a motivy jednání, dokázal rozpoznat místa, která působí na city nebo o citech vypovídají, a z informací textů dokázal udělat závěry a rozhodnutí.

4) METAKOGNICE

Součástí čtenářské gramotnosti je i dovednost určité sebereflexe žáka. Jedná se o dovednost vybírat takové texty, které odpovídají čtenářským schopnostem, záměrům a cílům. Zároveň také volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření (VÚP, 2010, s. 7).

Metakognice se však při výuce téměř nevyužívá. Je prokázáno, že žáci, kteří si vytvoří návyk sledovat proces svého čtení, si vědomě volí vhodnější strategie pro porozumění textů a mají výrazně lepší předpoklady pro své další vzdělání (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 11).

5) SDÍLENÍ

Žák by měl být schopen sdílet své prožitky, dojmy a pocity s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnávat se sdílenými interpretacemi, všímat si shod i rozdílů (VÚP, 2010, s.7). Učitel by měl dbát na to, že při společném sdílení ve třídě by se měl každý žák zapojovat do diskuze, naslouchat druhým, argumentovat a obohacovat své porozumění a interpretaci. Může se také inspirovat četbou i interpretací druhých pro své vlastní čtenářství (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 13).

6) APLIKACE

Poslední nezbytnou složkou čtenářské gramotnosti je aplikace, kdy žák dokáže četbu zúročit v dalším životě. (VÚP, 2010, s. 7). Pokud žák dokáže svou četbu zúročit ve svém životě díky tomu, jakým způsobem jsem jeho čtenářství rozvíjela, byla bych velmi spokojena. Učitel by tak neměl zapomínat, že škola má především předat žákovi takové zkušenosti, dovednosti a vědomosti, které mu pomohou obstát v jeho životě.

1. 4. Mezinárodní výzkum PISA

Projekt PISA můžeme považovat za největší mezinárodní výzkum v oblasti měření výsledků vzdělávání, který v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Do výzkumu se zapojilo na 68 zemí.

*Cílem výzkumu je opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí. Hlavním záměrem je poskytnout informace o úspěšnosti a efektivitě vzdělávacích systémů. Výzkum probíhá v devítiletých cyklech, z nichž každá má 3 fáze. Každá je detailněji zaměřená na jednu z oblastí gramotnosti. Žáci jsou tak testováni z gramotnosti matematické, přírodovědné a čtenářské.*¹

¹ PISA (OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT). Česká školní inspekce [online]. [cit. 2017-01-02]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-%E2%80%93-\(OECD-Programme-for-International-Student-A](http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/PISA-%E2%80%93-(OECD-Programme-for-International-Student-A)

Česká republika se poprvé zúčastnila mezinárodního výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment), který zjišťoval úroveň čtenářské gramotnosti, v roce 2000. Výzkum byl především zaměřen na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků. Žáci z České republiky však dosáhli pouze podprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti (VÚP, 2011, s. 13).

I v 1. fázi II. cyklu tohoto výzkumu, který se konal v roce 2009, dosáhli naši žáci opět podprůměrných výsledků. Z hlediska rozložení výsledků byla Česká republika mezi nejhoršími. Největší problémy mají žáci s posuzováním obsahu a formy textu. Ve vyhledávání informací v textu a jejich zpracování na tom byli lépe. Přesto však oproti jiným zemím byli podprůměrní (VÚP, 2011, s. 13–15).

Otázkou zůstává, proč mají naši žáci tak špatné výsledky? Co je příčinou? Je špatně nastavený vzdělávací systém? Nebo se žákům rodiče méně věnují? Straková a kol. (2011, s. 122) připisují špatné výsledky žáků zaměření výuky v hodinách českého jazyka. V anglicky mluvících zemích je součástí výuky mateřského jazyka analytická práce s textem a rozvíjení složitějších čtenářských dovedností. U nás se s výukou čtení končí na 1. stupni základní školy. Na 2. stupni v hodinách českého jazyka převažuje především pravopis a dějiny literatury.

Vidím problém i v tom, že plno učitelů odborných předmětů si myslí, že čtení, čtenářskou gramotnost mají rozvíjet především učitelé českého jazyka, což je velká mýlka. Je úkolem všech učitelů rozvíjet žáky v čtenářské gramotnosti a nespoléhat na to, že to vše zvládnou učitelé českého jazyka, kteří mají časovou dotaci na svůj předmět pouze pár hodin týdně.

Poslední šetření 6. cyklu se konalo v roce 2015, kdy hlavní zjišťovací oblastí byla přírodovědná funkční gramotnost. Přesto byly testovány i ostatní oblasti funkční gramotnosti, a dokonce přibyla nová oblast projektu – týmové řešení projektů. Dle mezinárodní zprávy (Blažek, Příhodová, 2016 s. 27) naši žáci dosáhli výsledku 487 bodů (průměr byl 493 bodů) a skončili tak lehce pod průměrem mezi zeměmi OECD. Výsledky můžeme porovnat mezi dvěma cykly. Mezi roky 2000 a 2009 došlo k velkému zhoršení, a to v průměrném výsledku o celých 13 bodů. Mezi roky 2009 a 2015 došlo k malému zlepšení o 9 bodů, přesto však je toto malé zlepšení statisticky nevýznamné.

Je zajímavé poukázat na to, že dívky dlouhodobě prokazují lepší výsledky než chlapci, a to nejen u nás, ale i v ostatních zemích, které se zúčastnily šetření PISA. Rozdíl

mezi výsledkem dívek a chlapců je 26 bodů, v průměru zemí OECD je to 27 bodů (Blažek, Příhodová, 2016, s. 30). Je to způsobeno tím, že dívky jsou pečlivější a úlohy vyplňují opravdu poctivě? Nebo je více baví číst? Nebo k testům přistupují zodpovědně a snaží se zodpovědět otázku co nejsprávněji?

Po prozkoumání tohoto testování si musím klást několik otázek. Čtou učitelé zprávy o celkovém výsledku šetření? Pokud ano, mají výsledky nějaký vliv na jejich výuku? Nebo zkrátka si výsledek přečtou a dál učí tak jako doposud? Pokud však výsledky těchto testování nečtou, vyučují stále stejně, proč se takovýchto výzkumů zúčastňujeme? Testování by nemělo probíhat pouze pro porovnání s ostatními zeměmi OECD, ale mělo by nás vést k zamyšlení, jak výuku pozměnit, na co se více zaměřovat, jak v žácích rozvíjet různé oblasti gramotnosti, abychom, jak ukazují výsledky, nebyli podprůměrní a naši žáci byli opravdu funkčně gramotní.

1. 5. Mezinárodní výzkum PIRLS

Protože má čtenářská gramotnost pro život dětí velký význam, rozhodla se Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) pro výzkumné šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy), který má zjišťovat čtenářskou gramotnost a činitele, které ji formují a ovlivňují.

Výzkum PIRLS se soustředí zejména na žáky ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením v rodině i ve škole. Výzkum byl zahájen v roce 2001. V tom samém roce se Česká republika připojila. V mezinárodním srovnání 35 zemí dosáhli čeští žáci v celkové škále lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr (VÚP, 2011, s. 12). Srovnání se zeměmi mimo EU pro nás již tak příznivé nebylo. V rámci zemí OECD a nových členských zemí EU se ČR umístila těsně nad průměrem. Ve srovnání s původní i rozšířenou EU se pohybujeme jen v oblasti průměru (Krámplová, Potužníková, 2005, s. 17).

Druhého šetření se Česká republika zúčastnila v roce 2011. V porovnání s rokem 2001 došlo k významnému zlepšení. Záliba v četbě je velmi podobná jako v roce 2001. Zhruba 60 % žáků čtení baví a asi 20 % nebaví čtení vůbec (ČŠI, 2013, s. 49).

Výsledky žáků 9. tříd i 4. tříd jsou slabé. Něco je tedy špatně. Proč naši žáci mají tak špatné výsledky? Další mou otázkou je, co bude dál? Budou nějaké změny, které naše žáky dostanou z podprůměru, alespoň na průměr či nadprůměr? Média nás vždy informují o špatných výsledcích, ale nikdy nehledají, nenabízejí cestu, jak z tohoto začarovaného kruhu. Věřím, že zlepšení může nastat jen tehdy, pokud se nezmění pouze škola a její přístup k rozvoji čtenářství, kdy spousty škol stále rozvíjejí čtenářství pouze pomocí čítanky, kdy se jen čte a nerozvíjí se kritické myšlení, ale změní se i situace v rodinách. Proč se musejí dělat projekty na to, aby rodiče četli svým dětem? Protože jim nečtou, nemluví s nimi, nezpívají si, neříkají si hádanky a básničky. Je tedy na učiteli, co udělá pro rozvoj čtenářství, jak v hodinám čtení a rozvoji čtenářství přistoupí, jaké kompetence využije a co je pro něj důležité a zda jim dokáže předat lásku ke knihám.

1. 6. Čtenářská gramotnost a Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) můžeme vnímat jako významný posun ve vývoji českého vzdělávání. Jak píše Hausenblas (2003, s. 20), pomocí RVP směřuje naše školství ke svobodě, zodpovědnosti a kreativní výuce. Obsahem již nejsou jednotné osnovy, ale vymezené cílové kompetence žáka.

Každá škola si tak na základě RVP vytváří vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Podle příslušných ŠVP začaly základní školy učit od 1. 9. 2007. Po bližším zkoumání dokumentu RVP můžeme zjistit, že čtenářská gramotnost nefiguruje jako významný vzdělávací cíl. Dle (VÚP, 2011, s. 17) není integrována ani na úrovni obecných závazných cílů vzdělání a není postavena ani vedle klíčových kompetencí. RVP tak s pojmem čtenářská gramotnost vůbec nepracuje. Zvládnutí alespoň některých složek čtenářské gramotnosti převažuje v oborech, které jsou čtenářsky vhodné (jazyková a komunikační průprava, literatura). Ani v těchto oborech však není čtenářská gramotnost v moderním pojetí pokryta systematicky. Ostatní vzdělávací obory a průřezová témata v současném kurikulu přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti zcela minimálně, spíše vůbec.

Můžeme tak dojít k názoru, že RVP neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký by byl potřeba. Ostatně, to je patrné i z výsledků žáků v mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS. Musím však souhlasit s názorem (VÚP, 2010, s. 9), že i když se v RVP s pojmem jako takovým nepracuje, díky své otevřenosti nebrání žádnému vyučujícímu čtenářskou gramotnost u svých žáků rozvíjet.

2. Kompetence učitele

V této kapitole se pokusím zmapovat, co to vlastně kompetence jsou, jaký význam mají pro učitele a pro jejich žáky a jak s nimi učitel může pracovat a rozvíjet je. Abychom se však dostali ke kompetencím jako takovým, je třeba prozkoumat oblast tzv. profesního standardu.

2. 1. Profesní standard učitele

Za klíčovou roli v modelech kvalitních škol můžeme považovat právě roli učitele. Tzv. kvalita učitele je klíčový faktor, který ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Některé z výzkumů potvrdily, že větší vliv na vzdělání žáků má právě učitel než např. kvalita kurikula nebo vybavení škol (Hattie, 2003 in Spilková, Tomková a kol. 2010, s. 21). To se týká především učitelů na 1. stupni ZŠ, kdy jsou žáci vedeni jedním učitelem několik let, kdy právě jeden učitel vyučuje všem předmětům. To s sebou pro učitele nese specifický požadavek – zvládnout na určité úrovni obsahovou šíři všech předmětů (Spilková, 1997, s. 63). Učitel tak po mnoho let žáky ovlivňuje, formuje, předává své zkušenosti a postoje. Je proto důležité, aby ve školách učili opravdu kvalitní učitelé. Jenom tak můžeme dětem zajistit kvalitní vzdělání bez ohledu na to, zda chodí do soukromé či státní základní školy.

Po dlouhou dobu byl o problematiku učitelů a jejich vzdělání velký nezájem. Až v roce 2001 se učitelé a profesní standard dostávají do popředí zájmu, díky dokumentu Národní vzdělání v České republice známe pod názvem Bílá kniha. Autoři Bílé knihy považují dle Spilkové a Tomkové (2010, s. 39) kvalitní učitele za klíčové aktéry proměny školství. Jedna z alternativ zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělání je vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů jako základu pro formulování rámcových vzdělávacích programů přípravného vzdělávání učitelů.

Obecně můžeme profesní standard charakterizovat jako určitý profesní profil, který obecně stanovuje svět práce, tedy zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků (Vašutová, 2004, s. 93).

Pokud mluvíme o profesním standardu učitelů, ten Spilková a Tomková (2011, s. 25–39) vymezují konkrétně jako dokument, který má vytvořit sjednocující rámec pro systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR. Jde o normu kvality vykonávání učitelské profese.

Tím, že se sám stát podílí na tvorbě profesního standardu přímo, vyjadřuje svou odpovědnost za kvalitu učitelů, jejich vzdělávání a vytváří také podmínky k zajišťování kvality. Z tohoto důvodu se rozhodlo MŠMT zřídit expertní skupinu k tvorbě Profesního standardu učitelů.

V tomto projektu je profesní standard chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy, kdy jsou definované nezbytné profesní kompetence (Spilková, Tomková, 2011, s. 45). Profesní standard by učitelé neměli vnímat jako určitou normu, příkaz, který musí plnit, ale jako dokument, který jim může ukázat správný směr k tomu, aby jejich výuka byla co možná nej kvalitnější, nejefektivnější a pro žáky nejprínosnější. I díky profesnímu standardu se tak učitelé mohou zdokonalovat, ale také reflektovat svou práci.

2. 1. 1. Smysl profesního standardu pro učitele

Pokud má být profesní standard pro učitele přínosem, je třeba, aby učitel chápal jeho smysl. Expertní skupina v publikaci (Spilková, Tomková, kol. 2011, s. 46) přesně vymezila, k čemu by standard měl především sloužit:

- 1) Standard by měl ujasnit to, jak se musí proměňovat pojetí profese (klíčové profesní kompetence), jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládli požadavky, které jsou spojeny se změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělání. Měl by přesně definovat, co znamená kvalitní výkon učitelské profese.
- 2) Standard by měl jasně formulovat rámec profilu absolventa učitelských fakult.

- 3) Měl by poskytnout východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- 4) Měl by fungovat jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup, kdy by jednotlivé kariérní úrovně byly propojeny s atestacemi garantujícími naplnění požadované úrovně.
- 5) Měl by předkládat rámec pro reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj.
- 6) Měl by sloužit jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji, včetně nástrojů jejich podpory (např. mentoring)

2. 2. Kompetence

Pokud bychom chtěli jednotně vymezit termín kompetence, narazíme na problém. Např. termín kompetentní osoba chápeme jako osoba k něčemu způsobilá. Kompetence a zejména kompetence učitele však nelze shrnout tak jednoduše. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, 2003, s. 99) jsou kompetence souborem požadavků na vzdělávání, zahrnujících vědomosti, dovednosti a schopnosti použitelné v běžném životě.

Jak bylo zmíněno v minulé podkapitole, kompetence nejsou součástí profesního standardu pouze u nás, ale i ve světě. V podstatě je můžeme chápat jako synonyma zahrnující znalosti, dovednosti, vědomosti, názory a postoje, které učitel využívá ve své profesi.

2. 3. Kompetence učitele

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, 2003, s. 103) uvádí, že kompetence učitele jsou souborem profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Pokud budeme mluvit o kompetencích učitele v domácím kontextu, nemůžeme pominout projekt MŠMT Podpora a práce učitelů, kde se ministerstvo pokoušelo formulovat profesní standard v podobě klíčových kompetencí učitele.

Jak uvádějí Spilková, Tomková (2010, s. 39), model profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorova konceptu čtyř pilířů, kdy ke každému pilíři vzdělávání je přiřazena určitá funkce školy. Jednotlivé kompetence se vztahují ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy a jsou podrobněji specifikovány.

Obsahem profesního standardu je dle Vašutové (2001) sedm kompetencí:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence osobnostně kultivující.

To, že profesní standard vymezil 7 kompetencí, neznamena, že každý učitel musí ovládat všechny vymezené kompetence. Různé stupně školství vyžadují jiné kompetence. U učitelů na 1. stupni jsou vyžadovány především kompetence didaktické, psychodidaktické, profesně a osobnostně kultivující.

2. 3. 1. Kompetence didaktické a psychodidaktické

Kompetence didaktické a psychodidaktické jsou pro učitele, kteří učí na 1. stupni, stěžejní. Tyto kompetence jsou tvořeny pěti body, které definují, co a jak by měl učitel dělat a ovládat. Zejména pro začínající učitele takto vymezené kompetence mohou být velkou inspirací. I pro učitelé zkušené, učitele, kteří jsou již ve školství dlouhá léta, kterým hrozí upadnutí do určitého stereotypu, kdy učí stále stejně, mohou tyto kompetence sloužit jako východisko z jejich stereotypu. Spilková, Tomková a kol (2010, s. 41) uvádějí ve své publikaci 5 kompetencí.

1) Učitel ovládá strategie vyučování a učení na 1. stupni ZŠ ve spojení se znalostmi psychologických a sociálních aspektů.

V hodinách čtení může učitel sáhnout po takových strategiích, které budou vyhovovat jak jemu, tak i jeho žákům s odlišnými potřebami. Je však třeba, aby si vybral takové strategie, se kterými bude vnitřně souhlasit, aby tak zvolené strategie byly pro žáky efektivní. Navíc tím, že je RVP vůči plánování a výuky otevřený, má učitel volné ruce a záleží pouze na jeho aktivitě a vůli dělat věci jinak. Mezi nejčastěji volené metody a strategie patří program RWCT, výuka čtení pomocí dramatizace nebo výtvarné výchovy či práce s čítankami.

2) Učitel dovede užívat základní metodický repertoár, je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Kvalitní učitel by měl vždy dbát na individuální potřeby jednotlivých žáků. Např. díky metodám RWCT, jako jsou dílny čtení nebo psaní, má tak učitel možnost výuku individualizovat a přizpůsobovat žákům tzv. na míru.

3) Učitel má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělání.

Myslím, že znalost vzdělávacího programu patří mezi základní a velmi důležité znalosti učitele. Otázkou je, zda učitelé opravdu RVP čtou. Přestože čtenářské gramotnosti jako taková tam zakotvená není, neznamená to, že učitel čtenářské gramotnosti nemůže vyučovat. Tím, že je RVP takto otevřený, může učitel využívat nejrůznějších vzdělávacích programů pro rozvoj čtenářství. Např. program RWCT, Začít spolu atd.

4) Učitel má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede použít nástroje hodnocení vzhledem k individuálním zvláštnostem žáka.

Myslím, že učitel by měl využívat různé typy hodnocení. Nikoliv pouze známky, které jsou jakožto typ hodnocení u nás nejvíce využívány. V hodinách čtení naopak vnímám hodnocení pomocí známek jako velmi nežádoucí. Pokud je žák na počátku školního vzdělávání ve čtení ohodnocen špatnou známkou, může to pro něj být silně demotivační. Čtení, zájem o knihy mu tak učitel může znechutit na celý život. Pokud učitel chce hodnotit čtení, přiklání se ke slovnímu hodnocení, které dítěti řekne, v čem je dobré, co mu jde, a zkouší najít řešení, jak zlepšit nedostatky. Pokud učitel chce hodnotit čtení, měl by vždy žáky seznámit s kritérii svého hodnocení.

5) Učitel dovede používat informačních a komunikačních technologií pro podporu žáka v učení.

Dnešní svět 21. století je světem technologií. Vnímám jako nezbytnou vybavenost učitele umět používat moderní technologie. V hodinách čtení lze např. využít interaktivní tabuli, kde žáci vyplňují, dokreslují, označují drobné úkoly, které navazují na přečtený text. Učitelé nemusí využívat jen interaktivní tabule, ale může používat promítací plátna nebo jen zvukový záznam v reproduktorech. Problém často nastává v tom, že učitelé, kteří jsou v praxi již dlouho, s těmito technologiemi neumějí. Začínající, mladý učitel má konečně také nějakou výhodu oproti učiteli zkušenému. V tomto případě se naskýtá možnost, aby učitel, který s těmito technologiemi neumí spolupracovat, požádal o radu právě začínajícího učitele. A zkušený učitel se tak může učit od učitele začínajícího. Plno učitelů zastává názor, že tyto technologie zpestřují hodiny a dělají je zábavnějšími. Tento názor však zcela nesdílí Manfred Spitzer (2014, s. 75–78), který ve své publikaci uvádí, že využívání elektronických zařízení ve výuce, které šetří žákům duševní práci jako např. opisování z tabule, má negativní vliv na učení. Další velké nevýhody vidí v tom, že elektronické pomůcky jsou rozbitné, potřebují elektrické napájení, pokud je něco v nepořádku, začnou pípat a učitel to musí řešit. Dalším problémem je to, že výrobci elektronických pomůcek téměř denně zasílají školám různé upgrady, které je třeba ručně instalovat, zabezpečovat software před hackery atd. V neposlední řadě jsou problémem samotné elektronické pomůcky. Přestože žák psát umí, s elektronickým perem mu to nejde, a to mu tak znemožňuje plnění úkolů.

Používání elektronických pomůcek ve výuce vnímám trochu jako začarovaný kruh. Na jednu stranu nelze žákům odpírat práci s elektronickými technologiemi, které jsou všude kolem nich, protože je třeba, aby je uměli ovládat i kvůli budoucímu uplatnění v zaměstnání. Na druhou stranu však vidím velké nebezpečí ve spoléhání pouze a jedine na tyto technologie. Otázkou, kterou si kladu, není, zda používat či nepoužívat moderní technologie, ale jak je používat. Učitel tak musí nalézt rovnováhu mezi učením za pomoci používání moderních technologií a učením bez nich.

2. 3. 2. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kompetence profesně a osobnostně kultivující se na rozdíl od kompetencí didaktických zaměřují spíše na postoje, názory a schopnosti učitele. Mám za to, že osvojení těchto kompetencí vyžaduje mnoho času a pro začínajícího učitele to může být i velmi obtížné. Myslím, že nikdo však nemůže po začínajícím učiteli chtít, aby si všechny tyto kompetence osvojil za krátkou dobu. Je to běh na dlouhou trať, ale pokud začínající učitel bude chtít být dobrý učitelem, bude se rozvíjet a sebevzdělávat, jistě si všechny tyto kompetence osvojí. Některé aspekty z těchto kompetencí musí mít učitel v sobě, jiné si může osvojit, naučit se je. Spilková, Tomková a kol. (2010, s. 41) uvádějí 5 kompetencí, které by měl učitel ovládat.

1) Učitel má znalosti všeobecného rozhledu, tj. i oblast kulturní, politická, právní, ekonomická, a jejich prostřednictvím působí na postoje a hodnotovou orientaci žáků. Učitel má mít všeobecný přehled, nemělo by se zapomínat, např. že na půdě školy má být učitel apolitický a žáky by v tomto neměl svými názory ovlivňovat. Žáci jsou však zvědaví a již na 1. stupni jsem se setkala s dotazy, co si myslím o našem panu prezidentovi, předsedovi vlády nebo ministrovi financí.

2) Učitel umí vystupovat jako reprezentant profese na základě principů profesní etiky, dovede argumentovat své pedagogické postupy.

Každý učitel by vždy měl dokázat obhájit své pedagogické metody. Pokud v hodinách čtení chce pracovat jiným způsobem než klasickým, že se společně čte z čítanky, je třeba umět především rodičům vysvětlit, jak výuka čtení bude probíhat, protože mnoho rodičů nemá představu např. o metodách kritického myšlení, které jsem rozebírala ve druhé kapitole. Učitel by tak měl být připraven zodpovědět všechny otázky rodičů. Jakmile bude mít učitel rodiče na své straně, stanou se partnery, bude pro učitele mnohem snazší žáky ve třídě rozvíjet, za použití různých metod a strategií.

3) Učitel dovede kooperovat s kolegy ve sboru.

Kooperaci, ve sboru na 1. stupni složeném obvykle pouze z žen, považuji za minimálně problematickou. Přesto si myslím, že kooperaci lze pouze získat. Velký potenciál vidím v tom, že pokud učitelé dokážou spolupracovat, mohou realizovat nejruznější čtenářské projekty a akce. Z toho můžou těžit nejen sami učitelé, ale především samotní žáci.

4) Učitel je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty.

Sebereflexe, kritika sebe samotného není pro každého učitele jednoduchá. Obvykle se kritika snáší lépe od někoho, komu důvěřujeme. Zde je tak ideální prostor pro kooperaci mezi učiteli, kdy si navzájem mohou chodit hospitovat do hodin, ať čtení, nebo matematiky. Díky tomu si tak mohou získat objektivní zpětnou vazbu, řešit podobné problémy při výuce a společně nalézat řešení.

5) Učitel je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické praxi.

Díky dobrému reflektování vzdělávacích potřeb tak může učitel navrhnout, zvolit jiný postup, metodu práce a jeho žáci tak mohou dosáhnout svého maxima.

Kompetence se však neobjevují pouze v profesním standardu, do kterého bylo zainteresováno i MŠMT. Třídění různých typů kompetencí můžeme nalézt u několika domácích autorů. Spilková (2001 s. 60–62) považuje za důležité tyto kompetence:

- 1) Komunikativní
- 2) Organizační a řídicí
- 3) Diagnostická a intervenční
- 4) Poradenská a konzultativní
- 5) Reflektivní

Oproti tomu Helus (1999, s. 20–22) se zaměřuje na provázanost šesti zřetelů, které vytvářejí odpovídající kompetence, které využijí především učitelé 1. stupně.

- 1) Zřetel k dítěti jako individualitě
- 2) Zřetel ke školní třídě jako specifickému sociálnímu organizmu
- 3) Zřetel k aktivnímu zainteresování rodičů na úsilí školy
- 4) Zřetel k edukačním potencialitám obce
- 5) Zřetel k učitelskému sboru jako spolupracujícímu týmu
- 6) Zřetel k sebereflektujícímu pohledu na sebe sama

Téma kompetence, jak můžeme vidět v této kapitole, je opravdu složité a velmi obsáhlé. Na učitele jsou bezesporu kladeny velké požadavky. Začínajícímu učiteli se to může zdát velmi náročné, osvojit si všechny kompetence, aby se z něj stal dobrý a kvalitní učitel. Považuji však za nezbytné, aby jak začínající, tak zkušení učitelé byli s profesním standardem a kompetencemi učitele seznámeni a všechny tyto informace jim byly užitečné. Téma kompetencí můžeme považovat za stále aktuální, což je patrné z velkého počtu publikací, které se touto tematikou zabývají. Vašutová (20014, s. 92) ve své publikaci výstižně shrnuje téma kompetence tak, že při hlubší analýze, jaké kompetence má mít učitel, můžeme dojít k tomu, že celostní obraz učitele je opravdu složitý, má několik teoretických vrstev a odstínů. Ve školní praxi bývá často znehodnocen vlivem špatných pracovních podmínek, nedostatkem finančních prostředků i tlakem vedení škol a rodičovské veřejnosti, jejichž představy mívají jinou dimenzi.

3. Čtenářství ve škole

Ve své druhé kapitole se budu zabývat čtenářstvím ve škole. Tím, jaké strategie a metody může učitel použít, aby žáci rozvíjeli své čtenářské dovednosti a měli kladný postoj ke čtení, protože jak uvádí Chaloupka (1995, s. 91), čtenářství není jen nástroj, je především prožitkem něčeho příjemného, co nabývá smysl samo o sobě, co do života vnáší pocit libosti a uspokojení.

Právě zvolením vhodné metody může učitel žákům, kteří neradi čtou nebo jen doma nemají dobré zázemí, ukázat, jak krásný svět mohou pomocí knih objevit. Protože špatně zvolenou nebo špatně vedenou metodou může učitel čtení i znechutit.

3. 1. Rozvoj čtenářství ve škole

Čtenářství ve škole může učitel rozvíjet různými způsoby. Díky otevřenosti RVP si tak učitel může zvolit takový způsob výuky čtení a rozvoje čtenářství, který bude vyhovovat jak jemu, tak i jeho třídě. V první řadě by si však učitel měl ujasnit, jaký dlouhodobý cíl z hlediska čtení a čtenářství chce dosáhnout. Na základě toho by měl zvolit vhodný způsob výuky. Zejména pro začínajícího učitele to může být složitější. Proto je dobré každou metodu, způsob, který by chtěl využít, důkladně prostudovat ještě před zavedením ve třídě. Ideální by bylo navštívit kurz, který je zaměřený na danou metodu či problematiku. Učitel tam může načerpat mnoho nové inspirace, proniknout do podstaty metody, a co vnímám jako stěžejní, setkat se se stejně smýšlejícími lidmi – učiteli, kteří si mohou předat plno zkušeností, což mohu potvrdit z vlastní zkušenosti, kdy jsem díky kurzu RWCT načerpala nejen informace o programu RWCT, ale získala kontakty a nejruznější materiály od zkušených, a především ochotných učitelek.

Pozice začínajícího učitele je značně nelehká. Začínající učitel má plno nových povinností, musí výuku plánovat dlouhodobě, nikoliv jako na praxi jednu hodinu izolovaně. Začínající učitelé jsou obvykle plni energie a elánu. Pokud však chtějí rozvíjet čtenářství u žáků v dostatečné kvalitě, měli by si dát pozor na těchto 9 bodů, ve kterých dle Hníka (2014, s.144–149) nejčastěji chybují studenti, když na praxích učí. Myslím, že

každý začínající učitel by se měl nad těmito chybami zamyslet, zda je také nedělá. Jedná se o tyto chyby:

- 1) Nedostatečná znalost obsahu učiva
- 2) Celková absence cílů
- 3) Absence adekvátního cíle
- 4) Nedostatek sebereflexe a vůle k inovaci
- 5) Příliš mnoho předpokladů
- 6) Nedostatek pružnosti a vůle improvizovat
- 7) Nepředpokládají otázky, dávají jen odpovědi a nejsou otevření k diskuzi
- 8) Volba neadekvátního jazyka
- 9) Nedostatek přesvědčení

Jak bylo zmíněno, učitelé mají dnes možnost volby. Velmi častý způsob výuky čtení a rozvoje čtenářství je pomocí čítanky. I čtení z čítanky se dá určitě zatraktivnit. Bohužel plno zkušených učitelů ji ve výuce využívá pouze k přečtení příběhu bez návaznosti na další aktivity. Tímto způsobem však čtení ani čtenářství nelze rozvíjet. Žákům se tak navíc čtení může opravdu znechutit. Každý ví, jak je otravné čekat, než spolužák přelouská daný kousek a potom bude pokračovat další žák. Dalším velkým negativem je, že se v čítankách dle Hníka (2014, s. 46) objevuje velké množství otázek týkajících se neliterárního textu. Je tak pouze na učiteli, zda se rozhodne pro čítanku, či nikoliv a zda bude s čítankou pracovat promyšleně.

Další způsobem, který si učitel může vybrat, je propojení literatury s metodami dramatické výchovy. Propojení dramatické výchovy a literárního a uměleckého textu je zcela přirozené. Dramatická výchova se zajímá o člověka jako takového, jeho svět, emoce, zážitky a prožitky. Právě literatura poskytuje pro takové zkoumání bohatý materiál (Tomková, Marušák, Provazník 2012, s. 20). Nelze pochybovat o úspěšnosti této metody, přesto tato metoda není pro každého učitele. Zastávám názor, že pokud nemáte dramatickou výchovu v sobě, nemůžete naplnit maximální potenciál této metody a ta mnohdy nemůže ani naplnit cíle, které byly vytyčeny.

Velmi oblíbeným inovativním programem, který rozvíjí čtenářství, je program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) neboli Čtením a psaním ke

kritickému myšlení. Právě velkým rozsahem využití a vedení žáků ke kritickému myšlení mi je tento program velmi sympatický. Další z výše uvedených metod pro mne však skýtá určité překážky, negativa a nevyhovují mi na 100 %. Proto se v dalších podkapitolách zaměřím výhradně na program RWCT a pokusím se zmapovat jeho široké využití, které učitelé jak začínající, tak zkušení mohou ve své praxi využít, jaké překážky mohou potkat a jak je mohou vyřešit.

3. 2. Vyučování prostřednictvím čtenářských strategií

Vyučovat a rozvíjet čtenářství lze i pomocí čtenářských strategií, které můžeme charakterizovat jako *postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu, který je pro něj náročný. Za zdatného čtenáře můžeme považovat toho, kdo provádí čtenářské strategie automaticky.*² Právě ovládání strategie vyučování, tzn. i čtenářské strategie patří mezi kompetence učitele.

Pokud učitel bude vyučovat prostřednictvím čtenářských strategií, musí počítat jak s výhodami, tak i nevýhodami pro žáky i pro učitele. Dle Košťálové (2009, s. 25) jsou čtenářské strategie výhodou především pro slabší čtenáře, kteří se po střetu s textem, jemuž nerozumí, vzdávají a odmítají s ním dále pracovat. Pomoci jim může právě zvnitřnění strategií, a především jejich nácvik. Pro učitele je však náročné vyučovat strategiím tak, aby byl udržen zájem žáků, aby byla výuka efektivní. Výuka může sklouznout do situace, kdy žáci strategie používají mechanicky bez vědomí smyslu strategie. Velké riziko také spočívá v tom, že slabší čtenáři budou mít problém dělit svou pozornost mezi obsah textu a efektivní strategii. Obsah se tak pro ně může stát druhotným. Aby strategie byly úspěšné, musí mít učitel k dispozici popis postupného a typického narůstání čtenářských dovedností, o které by se mohl při plánování výuky a hodnocení žáků opřít.

Ve výuce pomocí čtenářských strategií se učitel ani žáci neobejdou bez názorného modelování jednotlivých strategií. Navíc právě modelování je součástí metodického

² *Co jsou čtenářské strategie* [online]. 2010 [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

postupu, který se nazývá postupné předávání odpovědnosti za učení žákovi. Pokud se jedná o zvládnutí metodiky a její přizpůsobení potřebám jednotlivých žáků, i to spadá do kompetence učitele.

V odborné literatuře lze nalézt různé čtenářských strategie, které rozvíjejí porozumění čteným textům. D. Fisher, N. Freyová a D. Lappová (2008, in Košťálová 2009, s. 26) v knize *In a Reading State od Mind* a v příručce *The reading Process* uvádějí tyto shodné strategie:

- **Určení cíle**
- **Vyvozování**
- **Shrnování**
- **Předvídání**
- **Kladení otázek**
- **Vizualizace**
- **Monitorování**
- **Určování důležitosti**
- **Vytváření souvislostí**

3. 4. Vyučování čtenářství pomocí čtenářských metod

Dalším způsobem výuky a rozvoje čtenářství může být využití čtenářských metod. Jak píše Hausenblas a Košťálová (2010, s. 18), pokud se učitel rozhodne k rozvoji čtenářství používat čtenářské metody, je potřeba pamatovat na to, že před použitím metody je nezbytné promyslet, jak naučit žáky danou metodu aktivně používat.

Pokud by učitel zadal práci, kde by vyžadoval použití určité metody bez přípravy, výsledek bude z velké části nevalný a použitá metoda tím ztrácí smysl. Proto by měl učitel nejprve žáky metodicky správně naučit jednotlivým metodám. Jeden ze způsobů je systém postupného předávání odpovědnosti za učení, které má několik fází. Košťálová (2009, s. 26) je vymezuje takto:

I. Učitel vysvětlí a modeluje, žák pozoruje

V této fázi musí učitel objasnit to, co se s žáky budou společně učit. Učitel zahájí modelováním a předvedením toho, co bylo objasněno. Žáci v této chvíli mají prostor pro frontální pokusy, kdy učitel poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a při tom opět modeluje.

II. Učitel provádí činnost společně se žákem, ostatní žáci pozorují

Učitel stále modeluje společně s žáky. Žáci si mohou vyzkoušet strategii v lavici ve dvou a pak ji mohou předvést. Učitel musí poskytovat zpětnou vazbu zaměřenou na to, co se podařilo.

III. Žák provádí činnost pod vedením učitele

Když skončí frontální fáze, zkoušejí si všichni žáci danou metodu ve dvojici. Učitel všechny obchází, naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu. Vhodné je nechat některé dvojice modelovat pro všechny. Jakmile si žáci vyzkoušejí metodu ve dvojicích, mohou se rozdělit nejlépe do čtyřčlenných skupin, v nichž metodu zkoušejí a podávají si zpětnou vazbu. Je nezbytné, aby zpětnou vazbu slyšeli i od učitele.

IV. Žák provádí činnost samostatně (ve skupinách), učitel pozoruje

V této fázi by měl žák metodu zvládat natolik, že dokáže pracovat samostatně. Metodu dokáže aplikovat na nový text.

Pouze správná metodika však nestačí. I z hlediska didaktických zásad i zde je třeba dodržet zásadu přiměřenosti. Nejenže by měl učitel používat přiměřený jazyk, aby mu žáci dobře rozuměli, ale měl by především volit texty, které jsou přiměřené věku žáků.

K rozvíjení čtenářství vnímám za zcela stěžejní výuku čtení pomocí čtenářských metod. Učitel by měl umět zvolit vhodnou metodu pro svou třídu a měl by ji umět přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků. Tuto kompetenci vnímám jako jednu z nejdůležitějších, protože když učitel bude volit metody bez ohledu na žáky a jejich individuální potřeby, nemusí metoda vybraná učitelem žáky rozvíjet a plnit cíl, který si učitel vytyčil.

3. 4. 1. Čtení s otázkami

V některých třídách je pro žáky velmi obtížné spolupracovat ve skupinkách. Při čtení s otázkami tak mohou pracovat ve dvojici, což pro žáky může být snadnější. Dle Košťálové (2010, s. 22) by si žáci měli nejprve *prohlédnout text a dohodnout se, jak velkou částí textu začnou. Je zcela na nich, zda přečtou odstavec, dva, nebo půl stránky. Po tichém přečtení dohodnuté části začne klást otázky pouze jeden z dvojice. Otázky by měly být takové, na které lze najít odpověď přímo v textu, ale i takové, na které odpověď v textu nenajdeme. Pokud žák odpověď nezná, jeho úkolem je vyslovit pravděpodobnou myšlenku, kterou dokáže zdůvodnit. Po vyčerpání otázek žák, který odpovídal, shrne přečtenou pasáž. Dvojice poté pokračuje ve čtení, a v kladení otázek se pro střídají (Košťálová 2010, s. 22).*

Cílem této metody je především žáky povzbudit, aby zkoušeli formulovat své vlastní otázky k textu, který čtou. Učitel je tak vede k tomu, aby k četbě přistupovali aktivně. Nejenže se žáci musí nad textem zamyslet, učí se také říkat svůj názor nebo domněnku, kterou se snaží odůvodnit.

3. 4. 2. Čtení s předvídáním

Čtení s předvídáním propojuje všechny tři fáze čtení. Před, při i po. Žáci obvykle čtou vybraný text po částech, kdy se každý žák samostatně snaží předpovídat, o čem asi bude číst. Svoje nápady poté probere ve dvojici, skupině nebo s celou třídou. Po čtení si celá třída ujasní, jak se text rozvíjel a jak se text shoduje či neshoduje s jejich předpověďmi. Může se zdát, že tato metoda je založena na hádání, ale není. Jde o podložené vyvozování odhadu z náznaků textu nebo dle vodítek, která učitel může zadat ještě dříve, než rozdá text, popř. žákům připraví sadu indicií (Hausenblas, Košťálová, 2010, s. 18).

Pokud učitel chce použít tuto metodu, je nezbytné, aby věděl, co touto metodou chce sledovat. Měl by si tak předem zvolit vhodný cíl, ke kterému chce žáky dovést. Stejně tak je důležité vybrat vhodný text. Jak uvádí učitelka E. Henychová (2009), výběr

textu je jedna z nejobtížnějších věcí. Příběh nesmí být příliš dlouhý. Ideálně tak dlouhý, aby se s ním pracovalo 1 vyučující hodinu. Jakmile je příběh delší, příběh se čte více dnů, pozornost žáků upadá, přestává je to bavit a v neposlední řadě zapomínají, o čem vlastně minule četli, jaké tam byly detaily a jak příběh vlastně začínal. Příběh by neměl být pro žáky známý, neměl by mít jednoduše odhalitelnou zápletku, pointa by měla být překvapivá, ale zároveň odhadnutelná. Ideální text je i takový, který je žákům blízký, odráží skutečnost, která je pro ně pochopitelná.

3. 4. 4. Dílna čtení

Další dle mého názoru skvělou metodou, která rozvíjí čtenářství, je dílna čtení, která je ovšem po metodické stránce obtížnější. Ze strany učitele vyžaduje větší aktivitu a především přípravu. Je zcela nezbytné, aby se učitel orientoval jak v knihách, které byly vydané dříve, tak i v knižních novinkách, protože právě díky této metodě se žáci dostávají k souvislé četbě beletristického textu, nikoliv pouze k vybrané ukázce. Učitel by tak měl umět žákům nabídnout knihu věkově přiměřenou nebo knihu dle zájmu dítěte.

Organizace dílny čtení je důležitá a pro učitele, zejména začínajícího učitele může být náročná. Velký důraz by měl učitel klást především na pravidelnost. Naštěstí je často rozvrh hodin na 1. stupni v kompetenci učitelů. Učitel si tak může výuku přizpůsobit svým potřebám, jednotlivé hodiny i prodloužit, což je žádoucí. Pouhých 45 minut je pro dílnu čtení málo. Ideální je spojit dvě vyučovací hodiny. Všeobecně se doporučuje, aby dílna čtení měla v týdenním rozvrhu žáků pevné místo. K tomu, aby dílny čtení fungovaly, jsou nezbytná pravidla, která musí žáci, ale i učitel respektovat.

- 1) Musíte číst po celou dobu.*
- 2) Nikoho nevyrušujte.*
- 3) Žádné přestávky na pití a záchod.*
- 4) Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny*
- 5) Během mini lekcí naslouchejte.*

6) *Můžete sedět pohodlně kdekoli.*³

Co je poněkud neobvyklé, je to, že při dílnách čtení musí tato pravidla respektovat i učitel. Při dílně čtení by sám učitel měl také číst, a to z několika důvodů. Pokud žáci vidí dospělého s knihou, přijde jim zcela přirozené to, že někdo čte. Pokud učitel čte, žáci ho nemají tendenci rušit, ptát se na různé věci a věnují se tak své četbě. Dalším pravidlem je nikoho nerušit, proto by učitel neměl uklízet sešity, vyměňovat nástěnky, ale číst.

• **Průběh čtenářské dílny**

Čtenářské dílny jsou velmi náročnou metodou. Jak po stránce časové, tak organizační. V praxi by se měl učitel vždy před začátkem souvislého čtení s žáky sejít na koberci v kroužku, kde jim zadá jev, který danou hodinu budou ve svých knihách sledovat. Po jasně zadané instrukci si každý žák najde pohodlné místo kdekoliv ve třídě a pustí se do čtení. Po skončení souvislého čtení by měla následovat tzv. čtenářské reakce, které mohou probíhat společně v kruhu, ve dvojicích nebo ve skupinách. Čtenářské reakce mohou mít formu ústní i písemnou. Záleží na učiteli, co pro danou hodinu zvolí. Na závěr by se vždy žáci měli sejít v kruhu tak, aby na sebe viděli. Společně poté reflektují uplynulou hodinu a proběhlou činnost. V reflexi se může objevit i to, jak se komu dnes líbila pasáž knihy, kterou přečetli, kolik stran dnes přečetli a jak se jim dnes celkově pracovalo a proč to tak bylo (Šlapal, 2007, s. 14).

3. 4. 5. I. N. S. E. R. T.

Pokud učitel chce rozvíjet kritické myšlení a čtení pomocí naučných textů, metoda I. N. S. E. R. T. je ideální. *Žáci čtou text, kdy odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné od pochybných*⁴. Metoda učí žáky především tomu, aby četli a přemýšleli nad tím, aby zvažovali, zda informaci mohou důvěřovat, nebo zda je třeba ověřit (Košťálová, 2010, s. 42).

³ ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*. 2007, (27), 13–20. ISSN 1214-5823.

⁴ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha, 2010, 20.

Hned při prvním čtení text má žák dělat k textu poznámky pomocí značek takto:

✓	<i>Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.</i>
-	<i>Udělejte mínus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.</i>
+	<i>Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.</i>
?	<i>Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.⁵</i>

Při první četbě textu žáci píší vedle textu znaménka, která jsou uvedena výše. Pravidlem je, že žáci píší znaménka do textu při první četbě. Po četbě žáci vytvoří dvojice a společně text projdou a navzájem si vysvětlí, proč u určité informace zvolili dané znaménko. Tuto metodu by měl učitel použít, když chce, aby žáci zamýšleli nad textem, aby porovnávali své poznatky se spolužáky, aby zaujíмали nějaké stanovisko a aby své názory a poznatky dokázali obhájit. Pozitivem této metody je i učení se respektu k druhým, nehádat se, pokud mají žáci odlišný názor, ale umět argumentovat.

Mezi další metody ověřené výzkumem uvádějí Košťálová a kol. (2010) např.

⁵ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Metoda I.N.S.E.R.T. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha, 2010, 42.

- debata s autorem,
- literární dopisy,
- grafická schémata různých typů,
- čtenářské portfolio.

3. 5. Program RWCT

Čtenářství se dá rozvíjet mnoha způsoby. Výše jsme se věnovali tomu, jak ho rozvíjet pomocí jednotlivých strategií a metod. Pokud učitel chce, aby jeho výuka, nejen čtenářství, byla co možná nejefektivnější, aby metody a strategie byly opravdu 100 % využity, aby se neaplikovaly izolovaně, může své hodiny koncipovat podle programu RWCT – Čtením a psaní ke kritickému myšlení. Ten komplexně pracuje s metodami a strategiemi, které propojuje, a výuka žáků je tak mnohem efektivnější. Samotné strategie, metody ani program nezaručují opravdový rozvoj čtenářství. Vše záleží na učiteli. Nároky na ně v programu RWCT nejsou malé, dle Tomkové (2007, s. 7–8) standard učitele RWCT představuje komplex učitelských kompetencí, které obsahují kompetence profesní k řízení učebních procesů žáka. Velký důraz se klade na to, aby bylo budováno vhodné a bezpečné klima, aby byly využívány adekvátní metody a formy práce, efektivní metody čtení a psaní a účinné hodnocení a sebehodnocení žáků. Za důležité se považuje i sebereflektivní kompetence učitele.

Autoři programu RWCT kladou cíle v několika rovinách. Chtějí především podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou žáky směřovat k rozvoji kriticky myslících lidí, schopných se celoživotně vzdělávat (Tomková, 2007, s. 11). Svět se mění a dnes již není nejdůležitější učit děti věci memorovat a nutit je učit se je nazpaměť. Dnes by to už ani nešlo.

Důraz se dnes klade na kompetence, které jsou klíčem k učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů (Tomková, 2007, s. 11). Za klíčové také považují rozvoj kritického myšlení u žáků, schopnost vlastního názoru, který si žák

dovede obhájit, naslouchání druhým, dovednost diskutovat a v neposlední řadě kritické zpracování informací.

Program RWCT je založen na pedagogickém konstruktivismu, tzn. že žák je hlavním aktérem učení. K učení je především motivován vnitřně, aktivně pracuje a spolupracuje s ostatními, hledá různá řešení, diskutuje, naslouchá a v učení nachází smysl a stává se za své učení zodpovědným (Tomková, 2011, s. 19).

Tento program vychází z toho, že žák přicházející do školy je zvědavý, aktivní a chce se učit. Což dnes může znít trochu jako utopie. Plno žáků do školy nechodí rádo, nejsou aktivní a nechtějí se učit, navíc moc rádi nečtou, což ukázaly i výzkumy PIRLS a PISA. Přesto myslím, že konstruktivistický model učení dle RWCT – evokace, uvědomění a reflexe (E – U – R) může žákovi, kterého čtení nebaví, nechce číst, změnit jeho postoj a názor.

3. 5. 1. MODEL HODINY E – U – R

Program RWCT používá model vyučovací hodiny, který má tři fáze. Evokaci, uvědomění a reflexi. Díky němu může učitel naplánovat svou výuku tak, aby zachoval co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější.

Jak již bylo zmíněno, model je využíván pedagogickým konstruktivismem a myslí především na to, co a v jakém pořadí má žák při učení dělat, aby došlo k opravdovému pochopení (Hausenblas, Košťálová, 2007, s. 7). Při plánování hodiny nesmí učitel opomenout žádnou fázi. Nemůžeme říci, jaká fáze je nejdůležitější, protože jedna bez druhé nemůže existovat. Každá fáze potřebuje svůj určitý čas a učitel by neměl některé fáze zrychlovat, přeskakovat, nebo naopak upřednostňovat. Každá část modelu E – U – R je specifická, proto je vždy potřeba použít vhodnou metodu, která nejlépe rozvíjí její cíl.

3. 5. 2. Evokace

Evokace je první fáze učení. V této chvíli dává učitel příležitost žákům, aby si vybavili a utřídili dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Základem je, aby evokace propojovala dosavadní žákovy znalosti a zkušenosti (Hausenblas, Košťálová, 2007, s. 8). V této fázi by měl učitel vzbudit v žácích zájem, zvědavost nebo touhu dozvědět se o daném tématu více. Z vlastní zkušenosti z evokace vím, že pokud vzbudím žákovu pozornost, začne se do výuky více zapojovat, aktivněji pracovat a jeho učení se stává efektivnější.

Aby evokace z žáků dostala maximum, je třeba, aby učitel vytvářel takovou atmosféru ve třídě, kde se žáci nemusí bát, že se mu ostatní vysmějí nebo že učitel řekne, že jeho nápad je hloupost. Stejně tak je důležité, aby žáci věděli, že dopouštět se chyb nevadí (Košťálová, 2003, s. 5). Pro evokaci se hodí několik metod, některé fungují v psané formě, jiné ve formě ústní. Pro příklad uvádím dvě aktivity vhodné pro evokaci.

- **Brainstorming nestrukturovaný**

Tzv. bouření mozků. U žáků velmi oblíbené, pouze pod názvem bouření. Při této metodě žáci říkají vše, co je napadne k otázce, tématu zadaným učitelem.

Jde tady o evokaci dosavadních zkušeností a informací, které již žák získal (Tomková 2007, s. 29). Učitel přijímá všechny nápady, dobré i ty špatné, bez jakéhokoliv komentáře, přestože to pro něj může být obtížné. Všechny nápady zapisuje tak, aby na ně všichni žáci viděli. Při této metodě je třeba ze strany učitele upozornit žáky, že žádný nápad není hloupý a nikdo se nebude nikomu za jeho názor a nápad smát nebo posmívat. Je tak v jeho kompetenci zajistit bezpečné prostředí.

- **Kmeny a kořeny**

Kmeny a kořeny jsou jednou z kooperačních metod vhodných k fázi evokace. Žáci se rozdělí do skupin po pěti. Každá skupina si zvolí jednoho, který bude kmen. Ten bude sedět u papíru a zaznamenávat. Ostatní žáci budou kořeny. Skupina si vylosuje úkol nebo otázku, k níž mají podat vyčerpávající odpovědi. Kořeny se snaží vyživit svůj kmen tím, že v místnosti zjistí názory co největšího počtu spolužáků na problematiku, kterou

má jejich skupina řešit. Jakmile mají pocit, že sesbírali všechny odpovědi, společně připraví prezentaci své problematiky (Košťálová, 2003, s. 6). Tato metoda má mnoho výhod. Pro mne jako budoucí učitelku je zásadní i to, že pomocí této metody se aktivně zapojí všichni žáci. Metoda žáky nutí navázat interakci s ostatními a pomocí odpovědí ostatních získávají žáci informace pro svou skupinu.

3. 5. 3. UVĚDOMĚNÍ

Po fázi evokace pokračuje další fáze, uvědomění si významu informací.

V této fázi se k žákům dostávají nové informace. Žáci vlastní činností získávají odpovědi na své otázky z evokace nebo si ověřují, zda to, na co přišli v evokaci, je pravda. Důležité je žáky učit nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, jakou hodnotu která informace má. To je právě to uvědomování si významu nově získaných informací (Hausenblas, Košťálová, 2006, s. 57). V této fázi by učitel měl zasahovat do procesu učení co nejméně. Pro fázi uvědomění je třeba zvolit takové metody, které umožňují práci s novými informacemi. Mezi takové se řadí např. I. N. S. E. R. T., o kterém jsem se psala výše. Velice atraktivní metodou je i postup učíme se navzájem a skládkové učení.

• Učíme se navzájem

Je dokázané, že pokud učíme někoho jiného, sami se tak mnoho naučíme. Žáci při této metodě pracují ve dvojicích nebo malých skupinkách. Jeden z žáků se stává učitelem, zadaný text přečte, shrne vlastními slovy to, o čem četl a zkusí pokládat otázky ostatním. V roli učitele se vystřídají všichni žáci (Tomková, 2006, s. 31). Velké pozitivum je opět aktivita žáků. Pro žáky je atraktivní to, že mohou být v roli učitele a učit spolužáky ve skupince. Dítě tak zažívá pocit důležitosti, ale i odpovědnosti, kdy musí nové informace z textu předat spolužákům. Pokud jeden ze skupiny něčemu nerozumí, ostatní mu to mohou vysvětlit a může tak vzniknout diskuze a žáci si tak předají své nápady a názory.

- **Skládkové učení**

I ve fázi uvědomění si informací je velmi důležitá aktivita žáka. Skládkové učení je založeno na aktivitě samotného žáka, získávání, předávání informací ostatním a kooperaci. Ideální použití je při delších textech. Žáci jsou rozděleni do tzv. expertních skupin. Jen samo přejmenování žáků na experty je silně motivační. Každá expertní skupina dostane jednu část textu, přičemž každý žák má svůj text. Po přečtení se dohodnou, co bylo v textu důležité a co řeknou ostatním. Po přečtení vytvoří tzv. domovské skupiny, tak aby ve skupině byly všechny části textu. Zde si postupně předávají získané informace a žáci získávají ucelený přehled o zadaném textu.

3. 5. 4. Reflexe

Třetí fáze procesu učení je reflexe. Během ní si žáci třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili, nové poznatky si upevňují a přetvářejí svá původní vědomostní schémata. Probíhá tak proces učení, jehož výsledek je trvalý (Steelová a kol. 2007 s. 26). Fáze reflexe je stejně důležitá jako uvědomění a evokace. Pokud fáze reflexe nenastane, může zůstat žákovi i učiteli nejasné, co žák pochopil. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení a na zmatek v hlavě se těžko navazuje (Košťálová, Hausenblas, 2006, s. 67-68).

- **Pětilístek**

Oblíbená reflektivní metoda pětilístek je založena na písemném projevu žáka. Jedná se o tzv. báseň, která má 5 řádků. Na prvním řádku žák píše název tématu, obvykle podstatné jméno, na druhém se zabývá otázkou, jaký je, na třetím řádku zachycuje, co dělá, na čtvrtém řádku vyjadřuje pocit, bývá to věta o čtyřech slovech a na posledním řádku formuluje podstatu tématu (Tomková, 2006, s. 33). Pro některé žáky může být tato metoda zpočátku obtížná. Pokud tomu tak bude, může učitel požádat žáky, aby si navzájem pomohli.

- **Vennův diagram**

Při porovnávání dvou textů, hledání společných a rozdílných znaků se osvědčila metoda Vennův diagram. Ten je tvořen dvěma překrývajícími se kruhy nebo čtverci. Každý útvar je zaměřen na jedno téma. Část, která se překrývá, je společná pro obě témata. Díky tomu žák rozlišuje konkrétní a rozdílné rysy dvou a více srovnávaných jevů a zobecňuje nebo konkretizuje dané téma (Steelová a kol, 2007 s. 44).

4. Projekty a aktivity na podporu čtenářství

Jednou z kompetencí učitele k rozvoji čtenářství by měla být i orientace v nejrůznějších projektech a aktivitách, které se na čtenářství zaměřují a podporují ho. V této kapitole se tak zaměřím na nejrůznější projekty a aktivity, kterých by se jak začínající, tak zkušený učitel mohl zúčastnit. Právě nejrůznější projekty mohou zvětšit zájem žáků o čtení a k četbě samotné je přitáhnout. V České republice je spousta takových projektů. Bohužel jen malé procento z nich je medializováno a dostáno tak do povědomí širší veřejnosti. Další z kompetencí učitele je mít všeobecný přehled, aby tak mohl působit na postoje a hodnotovou orientaci žáka. Nejenže může využít projekt, na podporu čtenářství, ale může tak rozvíjet hodnotovou orientaci žáka, pokud je projekt čtenářství zaměřen třeba na charitu. Do všeobecného přehledu učitele se zařazuje i to, že učitel ví, kde se jaký projekt pořádá nebo koná, aby se se svými žáky mohl zapojit nebo jim nabídnout projekt, kterého se mohou zúčastnit sami.

4. 1. Projekty celorepublikové

Celorepublikových projektů je hned několik. Všechny mají podporu médií. Informace o nich proběhly v televizi, psalo se o nich v různých internetových článcích, hovořilo se o nich v rádiu. Všechny tyto projekty mají vlastní webové stránky, kde učitelé, žáci, ale i rodiče mohou získat kompletní informace o daném projektu.

4. 1. 1. Celé Česko čte dětem

Kampaň Celé Česko čte dětem u nás začala probíhat v roce 2001. Zakladatelé jsou přesvědčení, že je důležité číst a v dnešní době se čte dětem mnohem méně, a proto je třeba s tím něco dělat. Projekt je založen na tom, aby rodiče dětem předčítali 20 minut každý den. Cílem kampaně je jednoznačně podpora čtení a předčítání, protože pravidelné předčítání má vliv na paměť, představivost a emocionální rozvoj dítěte. Tím, že rodič,

každý den dítěti předčítá, se navíc utváří pevné rodinné pouto. Co mi však přijde smutné, je, že někdo musí vytvořit kampaň na to, aby rodiče dětem četli a věnovali jim svůj čas.

Kampaň Celé Česko čte dětem má však mnoho dalších dílčích aktivit, do kterých se může zapojit úplně každý. Děti, učitelé, rodiče, ale i senioři. Škola tak má jedinečnou příležitost se do této kampaně přihlásit a vybrat si, jakých aktivit se zúčastní. Nabídka aktivit, které tato kampaň nabízí, je poměrně široká. Nejedná se pouze o aktivity pro učitele a žáky na 1. stupni, ale i pro dospělé, seniory, zástupce měst atd.

4. 1. 2. Rosteme s knihou

Další kampaní, která podporuje čtení knih, je Rosteme s knihou. Kampaň si klade za cíl *prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních besed s autory, workshopů i www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti.*⁶

Tato kampaň je na rozdíl od kampaně Celé Česko čte dětem založena spíše na aktivitách soutěžního typu, pro různé věkové kategorie. Jedná se např. o literární soutěže, kdy žáci mají napsat 1 stranu textu na téma Jak vyrůstám s knihou, dále se pořádají různé výtvarné soutěže, kde žáci mají nejen pozměnit daný příběh, ale vytvořit i vhodnou ilustraci. Za velmi zajímavou považuji soutěž Čtenář na jevišti. Jedná se o soutěž ve čtení nahlas v podobě scénického čtení z knih.

4. 1. 3. Čtení pomáhá

Čtení pomáhá je dalším z větších projektů u nás v České republice. Je však poněkud odlišný např. od Celé Česko čte dětem, které také pomáhá. Žáci v této kampani mohou pomoci jen tím, že budou číst. Za každou přečtenou knihu ze sepsaného seznamu

⁶ *Rosteme s knihou* [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>

a úspěšného vyplnění testu o knize, kterou přečetli, dostanou 50 Kč, které věnují na jednu z nabízených charitativních sbírek.

Učitel se tak s dětmi může zapojit do krásného projektu a dát možnost žákům pomoci ostatním díky vlastnímu přičinění. Velice často se školy nebo třídy zapojují do různých projektů, které pomáhají v různých koutech světa. Na tyto projekty si však žáci musí přinést peníze z domu. Některým rodičům se to však nelíbí a přispět nechtějí nebo jen nemohou. Velkým kladem tohoto projektu je to, že žáci dostanou virtuální kredit 50 Kč za své úsilí a sami se rozhodnou, komu své získané peníze pošlou a tím mu pomohou. Je nezbytné podotknout, že kredit je virtuální. Žádné dítě tak nedostane reálných 50 Kč, které by mohlo kdekoliv utratit. Čtení se tak spojuje s charitou. I pomocí takovýchto projektů může učitel ve škole otevřít nejrozumnější témata. Ať jsou to průřezová témata jako multikulturní výchova nebo aktuální problémy současného světa.

Zařazení průřezových témat je důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejícím příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci, kdy pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP, 2016, s. 126).

4. 2. Knižní veletrh

Další akcí, které se učitel může s žáky zúčastnit, je knižní veletrh. Pro děti je knižní veletrh pouze jeden v Liberci. Nosná myšlenka celé akce je *ukázat dětem, jejich rodičům, prarodičům a pedagogům co největší šíři dětské literatury a pomocí doprovodných programů pootevřít cestu k dětskému čtenářství. Naším zájmem je i nadále zdůrazňovat význam knihy pro vzdělávání dětí v době, kdy jsou zavalovány jinými médii, která jim cestu ke čtenářství uzavírají.*⁷ Žáci tak mají možnost zúčastnit se různých workshopů, besed s autorem, literárních a výtvarných dílen. Takový výlet na knižní veletrh je skvělá příležitost rozvíjet čtenářskou gramotnost. Nikoliv pouze návštěvou dané akce, ale např. tím, že žákům učitel zadá zjištění dopravního spojení na místo akce,

⁷ *Veletrh dětské knihy v Liberci: 10. jubilejní ročník Veletrhu dětské knihy v Liberci 2.–4. června 2016* [online]. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <https://www.veletrhdetskeknihy.cz/10-rocnik-veletrhu-detske-knihy-v-liberci-2-4-cervna-2016/>

prostudování mapy a vytyčení trasy, jak se z nádraží dostat na místo veletrhu. Žáci se tak učí orientovat v jízdních řádech a mapě, a co je nejdůležitější, tyto poznatky aplikovat v reálném životě.

4. 3. Weby na podporu čtenářství

Máme 21. století a elektronika nás všechny obklopuje, ať se to někomu líbí, nebo nikoliv. Máme tak nevídané možnosti a byla by škoda je nevyužít. Žáci tráví spoustu času u počítače, tabletu nebo smartphonu, což není úplně nejlepší. Jako učitelé bychom jim měli umět nabídnout smysluplné využití této technologie. Proč tedy nevyužít tuto techniku a nepropojit ji s podporou ke čtenářství? Inspiraci z různých webů navíc mohou čerpat i učitelé. Navíc jednou z kompetencí učitele je to, že dovede používat informační technologie.

Na internetu se nacházejí spousty webů pro žáky, různé kvality, které podporují čtenářství. Je důležité, aby učitel doporučoval opravdu kvalitní weby, které žáky budou v četbě podporovat a nebudou jim pomocí reklam nabízet různé hry, které by je mohly od webu na podporu čtenářství odvést. Měl by tedy mít weby na podporu čtenářství zmapované, měl by o nich mít přehled.

Jako jeden z nejpovedenějších webů vnímám ČTE SY RÁD, který čtenářům nabízí různé články, recenze knih, literární soutěže nebo kvízy. Po grafické stránce působí uceleně a uspořádaně. Především však nikde nic nebliká, nevyskakují žádná okna apod. Myslím, že žáky jakéhokoliv věku by mohl zaujmout. Stačí ho jen žákům ukázat.

Dalším webem je KNIHI.CZ, který slouží především jako elektronický čtenářský deník. Tento web však není tak přehledný a grafický atraktivní jako Čte sy rád, navíc je zde mnohem méně aktivit pro žáky. Přesto si své příznivce může najít.

Za velmi povedený web lze považovat i Rostík.cz, který vznikl v rámci projektu na podporu četby Rosteme s knihou. Web žákovi nabízí knihy různých žánrů pro různý věk, soutěže a nejrůznější články. Koncept oproti Čte sy rád je mnohem jednodušší. Proto je vhodný spíše pro žáky 1. stupně.

4. 4. Knihovnické projekty

Knihovna je v každém městě. Přesto se stává, že do knihovny nechodí mnoho dětí. Při poslední praxi a návštěvě knihovny vyšlo najevo, že necelá polovina žáků 4. třídy byla v knihovně poprvé. V tuto chvíli tak leží na učiteli, aby tam svou třídu vzal a některým dětem umožnil podat si do knihovny přihlášku. Knihovnické projekty zaštiťuje tzv. SKIP – Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky. Pravidelné akce, které pořádá právě SKIP je spousta. Mezi nejznámější akce na podporu čtenářství patří Noc s Andersenem, Kde končí svět, Březen měsíc čtenářů atd.

Netypický projekt, který u nás v republice ještě nikdy nebyl, je Noc s Andersenem. Jedná se o kouzelnou noc s autorem pohádek Andersenem. Každá noc s Andersenem má svůj příběh, který dostanou všichni, kdo se zúčastní v roli organizátorů, stejně jako rozpis úkolů. Děti se s ním seznamují postupně, buď od postav příběhu dostávají písemné zprávy, nebo je přímo potkávají (Černá, 2014, s. 37). Projekt podporuje čtenářskou gramotnost a chce knihy zatraktivnit. Může však fungovat i jako stmelující prvek třídy. Žáci tráví společně s učitelem smysluplně svůj čas, poznávají se, učí se novým věcem a získávají nové společné zážitky. Takový projekt tak přispívá ke zkvalitnění vztahů mezi žáky a může velice zásadně ovlivnit klima ve třídě.

5. Další podmínky k rozvoji čtenářství

K rozvoji čtenářství nestačí jen ve škole číst, za použití nejrůznějších čtenářských metod a strategií, nebo se účastnit čtenářských projektů. Rozvoj čtenářství ovlivňuje spousta dalších dílčích faktorů, které učitel může i nemusí ovlivnit. Proto se v této kapitole budu věnovat tomu, co dalšího může čtenářství ovlivnit a rozvíjet. Co všechno může učitel udělat proto, aby jeho žáci v rozvoji čtenářství dosáhli svého maxima.

5. 1. Specifické poruchy učení

Současné statistiky ukazují, že se ve třídě učí až 5 % žáků se specifickými poruchami učení (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014, s.6). To, že se učitel ve své praxi setká s žákem se specifickými poruchami učení, je tedy více než jisté. Je proto třeba, aby byl dobře připraven, jak těmto žákům pomoci. Je nezbytné, aby učitel rozpoznal varovné signály speciálních poruch učení, protože jednou z jeho kompetencí je kompetence diagnostická.

Jak uvádí Slowík (2007, s. 123–124), poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, respektive žáků se speciálními potřebami. Specifické poruchy učení můžeme charakterizovat jako souhrnné označení poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání školních dovedností, jako je čtení, psaní, počítání u jedinců s průměrnou úrovní intelektu. Mezi specifické poruchy můžeme zařadit např. dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii nebo dyslexii.

5. 2. Učitel a dyslexie

Pro učitele, který učí hodiny čtení, je zcela stěžejní mít informace o poruše dyslexii, která je označována dle Slowíka (2007, s. 127) jako specifická vývojová porucha čtení, kdy má jedinec problém s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, se správností čtení a porozumění čtenému textu atd. V odborné literatuře můžeme nalézt

další definice, např. od Světové federace neurologů (Matějček, 1995, s. 19), jež dyslexii definuje jako poruchu, která se projevuje neschopností naučit se číst, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostává se mu stejného vzdělání jako jeho vrstevníkům.

Přestože definic je spousta, základ je stejný. Je to porucha, která žákovi negativně zasahuje do jeho procesu učení se číst a jeho úsilí je velmi ztíženo. Přestože tato oblast je již vědecky prozkoumána, někteří učitelé tuto poruchu neuznávají, a jak uvádí Slowík (2014, s. 123), který toto tvrzení potvrzuje, jsou zde stále učitelé, kteří tomu zkrátka nevěří a příznaky považují za lajdáctví, nedostatek snahy nebo snížení inteligence.

Sama jsem se v praxi setkala s tím, že učitel nevěřil, že žák má dyslexii, přestože absolvoval vyšetření v PPP, která dyslexii potvrdila. Nicméně učitel na žáka kladl stejně vysoké požadavky jako na ostatní. Jedinou úlevou bylo to, že pokud dostal z diktátu pětiku, nepočítala se mu do průměru. Necitelný přístup, nezájem učitele, nulový individuální přístup a reedukace měly za následek jediné. Špatné známky, demotivaci, znechucení hodin českého jazyka, pocit méněcennosti a psychosomatické potíže. Dobrý učitel by tohle nikdy neměl dopustit. Dobrý učitel by měl mít osvojeny nejen kompetence diagnostické a poradenské, měl by být empatický, a především by měl brát zřetel k dítěti jako individualitě. Žáci s jakoukoliv poruchou potřebují především cítit podporu učitele, potřebují být od učitelů chváleni, potřebují individuální přístup a potřebují především pochopení. V neposlední řadě by měl učitel ovládat i kompetenci poradenskou a konzultativní, kdy by měl být schopen spolupracovat, dávat rady a konzultovat stav dítěte s jeho rodiči.

5. 2. 1. Výuka žáka s dyslexií

Co tedy učitel může pro dítě udělat, jak při výuce postupovat? Krejčová a Bodnárová (2014, s.1 13) radí především vytvořit pro dítě bezpečné prostředí. Tzn. žáci ve třídě budou seznámeni s tím, jaké změny se budou konat a proč, a nikdy nedovolí, aby došlo k posměchu vůči žákovi s SPU. Tento bod se shoduje s jednou z 10 zásad správného postupu nápravy dyslexie, který vytvořil Matějček (1987, s.148–152).

1) Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu

- 2) Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuální povaze případu
- 3) Vytvořit příznivou léčebnou atmosféru
- 4) Náprava péče má komplexní ráz
- 5) Dobrý začátek
- 6) Udržet zájem dítěte
- 7) Účelný výběr nápravných metod
- 8) Náprava dyslexie je chronickým diagnostickým – terapeutickým pokusem
- 9) Prognózu odhadovat realisticky
- 10) Zajistit další životní dráhu dyslektického dítěte

Přestože tyto zásady byly vytvořeny před 30 lety, můžeme je stále považovat za aktuální. Učitel by u svých žáků neměl brát poruchy učení na lehkou váhu nebo je ignorovat. Věřím, že pokud se bude učitel držet těchto zásad, dojde u žáků ke zlepšení jejich poruchy, žáci se nebudou bát neúspěchu a nestane se jim to, co mému bratrovi s jeho necitlivých učitelem, který poruchy učení u svých žáků naprosto ignoroval.

5. 3. Příznivé prostředí

Obecně můžeme říci, že příznivé prostředí může žákům pomoci ve výuce. Dle mého názoru do příznivého školního prostředí spadají tyto body:

- **Uspořádání třídy**

Každý, kdo chodil do školy dříve, si jistě dokáže naprosto přesně vybavit, jak byla uspořádána jeho třída. Tři řady po 5 až 6 lavicích, za lavicemi nějaká skříň, kam se dávaly učebnice, výkresy nebo sešity. Pro někoho tak může být zcela nemyslitelné a zbytečné jiné uspořádání třídy. Je na učitelově rozhodnutí, jak si svou třídu uspořádá. Měla by být uspořádána tak, aby co nejvíce vyhovovala učitelovu stylu výuky. Pokud učitel učí pouze frontálně, čtení vyučuje pomocí čítanek a společného čtení v lavici, klasické rozvržení lavic mu bude patrně vyhovovat. Učitel by měl vědět, co a jak při hodinách čtení chce s žáky dělat. Chce s nimi diskutovat o přečtených knihách? Chce, aby spolupracovali při

vyplňování různých grafických metod, jako je rybí kost? Chce, aby si naslouchali a viděli si do očí, aby diskuze neprobíhala jen mezi učitelem a žákem? Chce rozvíjet kritické myšlení? K tomu všemu mu může dopomoci různé uspořádání lavic. Lavice může uspořádat takto:

- 1) uspořádání lavic do písmene U
- 2) uspořádání lavic do kruhu
- 3) uspořádání lavic do hnízd
- 4) uspořádání lavic klasicky do tří řad

- **Respektující prostředí**

Aby učitelé mohli rozvíjet čtenářství, ale i myšlení žáka, je velmi důležité bezpečné a respektující prostředí. Jednou z učitelových kompetencí by mělo být brání žetele ke školní třídě a k dítěti jako k individualitě. Proto by měl dbát na to, aby třída jako kolektiv respektovala každého jedince.

Jak uvádí Steelová a kol. (2007, s. 12), součástí procesu myšlení je, že někdy dojde na hloupé nápady, rozpačité postřehy nebo bláznivé kombinace. Každý z nás někdy vypustí z pusy hloupost, která může ostatní pobavit. Učitel však musí žákům vysvětlit, že tohle všechno k učení a myšlení patří a je to naprosto přirozené. Je však nepřípustné se nápadům spolužáka vysmívat a zesměšňovat ho.

Jedině v bezpečném a respektujícím prostředí se žáci nebudou bát projevit svůj názor. Pokud učitel chce rozvíjet kritické myšlení, chce, aby např. žáci uvažovali nad přečteným příběhem a řekli svůj názor, je tato podmínka nezbytná, protože nikdo, kdo se obává zesměšnění ze strany spolužáků nebo samotného učitele, svůj názor nikdy neřekne. To by byla škoda, protože právě sdílením svých názorů třeba i na četbu, jednotlivé knihy, čtenářské projekty, se žáci navzájem učí.

5. 4. Rozvoj čtenářství napříč předměty

Výuka čtení by neměla probíhat pouze v hodinách čtení nebo českého jazyka. Především učitelé na prvním stupni mají velkou výhodu v tom, že žáky učí všechny

předměty. Mají tak jedinečnou příležitost rozvíjet čtenářství u žáků i v jiných hodinách než jen při hodině čtení. Právě metody programu RWCT jsou k tomu jako stvořené. Nejrozličnější grafické organizéry, které mají porovnávat různé informace, se krásně hodí do věd společenských i přírodních. Další využití je možné i s výtvarnou výchovou, kde se propojí výtvarné umění s četbou. Hudební výchova, dramatická výchova i osobnostní a sociální výchova, ve všech těchto předmětech učitel může rozvíjet nejen čtenářství, ale i kritické myšlení u žáků. To, co se žáci naučí v hodinách čtení, čtenářských dílen, metody, které si osvojí, tak mohou použít v dalších hodinách a dosáhnout tak lepších učebních výsledků. Komplikace mohou nastat spíše na druhém stupni, kdy každý předmět učí jiný učitel. Často učitelé, kteří neučí český jazyk, zcela mylně předpokládají, že není jejich povinnost rozvíjet u žáků čtenářství, že do jejich hodin to nepatří a že k tomu jsou přece vyhrazeny hodiny českého jazyka. To je však omyl. Pokud si žáci na základní škole osvojí nejrozličnější metody, jak pracovat s textem, jak selektovat informace, jak vnímat, co je důležité, nebo umět zaujmout stanovisko, vyslovit a obhájit svůj názor, budou z těchto osvojených dovedností moci těžit v budoucnosti. Právě proto by se učitelé neměli bránit propojování nejrozličnějších předmětů s rozvojem čtenářství a čtení.

5. 6. Vzdělávání učitelů

Učitelé, co učí, musí mít vysokou školu, to je nařízeno zákonem. Učitelé by se však měli vzdělávat neustále. V oblasti vzdělávání rozvoje čtenářství mohou absolvovat nejrozličnější kurzy, které jsou pod záštitou MŠMT. Za velmi kvalitní kurzy považují ty, které organizuje Kritické myšlení z. s. Tyto kurzy si však učitelé musí zaplatit, a pokud ředitel odmítne učitele podpořit, musí si učitelé často tyto kurzy hradit. Mezi další kurzy, které nabízejí dlouhodobější vzdělávání učitelů v oblasti čtenářství, je Nová škola o. p. s., která se zaměřuje na zakládání čtenářských klubů. Kurzy však nejsou jedinou možností, jak se nadále vzdělávat. Na trhu je nepřeberné množství odborné literatury nebo i různých periodik, jako jsou např. Kritické listy, Učitelské noviny nebo Kritická gramotnost. Periodika jsou lehce dostupná. Obvykle bývají volně ke stažení. Zejména učitelé dlouho v praxi by měli minimálně aktuální periodika sledovat, protože se mění doba, mění se i žáci, jejich zájmy i potřeby.

Závěr teoretické části

Rozvíjet čtenářství u žáků na 1. stupni ZŠ není v dnešní době vůbec snadné, vzhledem k tomu, že žáci raději tráví svůj čas u počítače nebo tabletu. Pro učitele je tak náročné ukázat žákům, že čtení není vůbec nuda, jak si samotní žáci myslí. Záleží tedy na učiteli, jak k hodinám čtení a rozvoji čtenářství přistoupí. Po prozkoumání a nastudování literatury jsem došla k závěru, že učitel má opravdu spoustu možností, jak čtenářství u svých žáků rozvíjet.

V potaz by měl učitel vždy brát i to, jací žáci se mu sejdou ve třídě, jak jsou staří, jaké mají záliby nebo z jakého rodinného prostředí do školy přicházejí. Jak jsem uvedla, čtenářství se dá rozvíjet různě. Někteří učitelé ho mohou rozvíjet pomocí metod, se kterými ve výuce pracují, jiní učitelé, kteří jsou akčnější, mohou zvolit zapojení do nejrozličnějších akcí a projektů, které aktuálně probíhají. Za zcela klíčové však považuji to, zda učitel, který chce rozvíjet čtenářství, má rád čtení, je zapáleným čtenářem, protože právě svoje hodnoty, postoje ke čtení a čtenářství může žákům předat. Pokud žáci uvidí svého učitele s knihou v ruce, budou vnímat zcela přirozeně, že i dospělí čtou, a to zcela dobrovolně. Nikoliv z donucení jako velká část žáků.

Nezáleží na tom, zda je učitel začínající nebo zkušený. Záleží jen na tom, jak je aktivní, zda není uvězněný v zajetých kolejích, zda se vzdělává a sleduje odbornou literaturu, nebo i na tom, zda spolupracuje s kolegy. To vše ale nestačí. Nezbytné je, aby učitel měl didaktické znalosti výuky, měl všeobecný přehled, věděl, co se děje u nás i v zahraničí.

Zejména didaktická strana učení může být pro začínající učitele obtížnější. Přece jen, začátky jsou obtížné, a až v praxi začínající učitel narazí na nejrozličnější překážky, se kterými se musí vypořádat.

Co je však nezbytné, je to, že učitel, jak začínající, tak zkušený, musí být osobnost, musí být vnímavý ke svým žákům a k jejich potřebám, musí umět komunikovat nejen s žáky, ale především s rodiči i vedením školy. Proto by si měl každý učitel umět obhájit, jakým stylem rozvíjí čtenářství u svých žáků a proč. Především však musí mít učitel své povolání mít ze srdce rád a vykonávat ho s láskou, protože jedině tak svou práci může dělat dobře.

1. Výzkumná část

Cílem této diplomové práce je rozklíčovat kompetence učitele k úspěšnému rozvoji čtenářství u žáků na 1. stupni základní školy. V praktické části srovnat kompetence učitelky začínající a zkušené. Myslím, že téma rozvoje čtenářství u žáků je více než aktuální. Jak ukázaly výsledky mezinárodního šetření PIRLS i PISA naši žáci jsou v porovnání s ostatními žáky z jiných zemí průměrní až podprůměrní. Nemalý vliv na tom mají i záliby žáků. Žáci často čtení vnímají jako něco nemoderního, něco, co musejí dělat z donucení, protože jim to nakázala paní učitelka ve škole. Raději tráví čas s moderními technologiemi. To vše vede k jedinému. Čtenářská gramotnost našich žáků se snižuje. Pro učitele zejména na 1. stupni by tak mělo být zcela zásadní, přivést své žáky k četbě, četbu jim zatraktivnit a změnit jejich přístup ke čtení, který bývá spíše negativní.

K výuce čtenářství se dá přistupovat několika způsoby, které jsem popsala v teoretické části. Ve své výzkumné části se proto zaměřím na učitele začínajícího a učitele zkušeného. Zjistím, co pro rozvoj čtenářství u svých žáků dělají a jak jejich hodiny čtení probíhají. Na základě pozorování a rozhovorů porovnáám jejich kompetence. V poslední části své práce navrhnu funkční projekt čtenářství, který je využitelný pro učitele, kteří učí na 1. stupni základní školy, protože právě učitelé na 1. stupni mají na své žáky největší vliv. Žáci se teprve učí číst a nemají ještě žádné předsudky o nudné četbě. Proto je učitel na 1. stupni může od začátku školní docházky vést k tomu, že četba je něco krásného, něco, co si zaslouží zájem ze strany žáků. Pokud se to učiteli povede, následný rozvoj čtenářství i díky kompetencím učitele bude mnohem úspěšnější.

1. 1. Cíle výzkumu

Cílem praktické části této diplomové práce je zodpovědět výzkumnou otázku: **Co a jak dělá pro rozvoj čtenářství učitel začínající a zkušený?** Tuto hlavní otázku bych doplnila o další dílčí otázky, které vyvstaly, když mapovala práci učitele zkušeného a začínajícího. **Má učitel začínající a zkušený stejný cíl v oblasti rozvoje čtenářství?**

Potýká se učitel začínající se stejnými problémy v rozvoji čtenářství u žáků jako učitel zkušený? Vzdělávají se učitelé v oblasti čtenářství?

1. 2. Metodologický přístup

Pro potřeby svého výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum, který mi umožnil např. práci v terénu, dle Hendla (2005, s. 52) také poznání nových a zajímavých osob. V praktické části mé práci, jde o poznání dvou paní učitelek, které mne inspirovaly mnoha nápady, které v hodinách čtení určitě využiji. K naplnění cílů mé práce jsem zvolila metodu případové studie, kdy jsem v jejím rámci aplikovala metody pozorování a rozhovoru. Pro uspořádání dat jsem zvolila metodu analýzy a k závěrečnému shrnutí metodu syntézy.

Případová studie je detailní studie jednoho případu nebo několika málo případů zaměřující se na jeden jev (komunitní skupina, rodina, žák) nebo jako v mé výzkumné části, učitele začínajícího a učitele zkušeného, kdy se jedná o tzv. osobní případovou studii (Hendl, 2005, s. 104). Díky případové studii budu moci získat celistvý obraz o tom, jaké kompetence k rozvíjení čtenářství má učitel začínající a učitel zkušený, zda se v názorech na rozvoj čtenářství shodují nebo rozcházejí, zda řeší stejné problémy, nebo vnímají pojem kompetence ke čtenářství.

V rámci případových studií jsem zvolila metodu **otevřeného pozorování**, která mi umožnila zjistit jaká je realita. Jak vypadá výuka učitele začínajícího a zkušeného, kterému záleží na rozvoji čtenářství u svých žáků. Na vlastní oči jsem tak mohla vidět s čím vším se paní učitelky musejí potýkat, co vše musejí řešit i to, co je od výuky zdržuje. Hendl (2005, s. 191) poznamenává, že pozorování nám pomáhá doplnit naši zprávu o popis prostředí. Které, ač se to nemusí zdát, má na rozvoj čtenářství také jistý vliv. Abych rozklíčovala kompetence učitele ke čtenářství nestačilo pouze otevřené pozorování.

Bylo třeba zvolit další metodu nestrukturovaného **rozhovoru**, díky kterému jsem mohla získat informace o tom, co si paní učitelky myslí a co je pro ně důležité ve výuce čtenářství (příloha č. 1). Dle Gavory (2000, s. 110) právě rozhovor tváří v tvář umožňuje získání bezprostředních a důvěrných odpovědí a respondent se tak může mnohem více otevřít. Kontakt tváří v tvář by měl zaručit dostatečné, a především pravdivé informace.

Otázky k rozhovoru měly obě paní učitelky k dispozici ještě před naším setkáním.

Rozhovor by se měl konat v klidných, tichých prostorách izolovaných od jiného dění (Gavora, 2000, s. 111). Oba rozhovory se proto konaly ve třídách, po skončení výuky. Obě paní učitelky mi tak mohly ukázat další pomůcky, i věci, které podporují čtenářství, jako jsou různé nástěnky s fotografiemi knih, nebo ukázky žákovských prací. Mohla jsem si tedy být jistá, že jejich odpovědi na mé otázky jsou pravdivé.

V příloze mé diplomové práce přikládám oba rozhovory, kde je možné vidět, že jsem strukturovaný rozhovor doplňovala dalšími specifickými otázkami z důvodu, že jeden rozhovor proběhl s paní učitelkou začínající a druhou zkušenou. Díky rozhovoru a pozorování jsem tak získala ucelený pohled na jejich práci, na jejich rozdíly i shody.

Pro vyhodnocení nasbíraných dat jsem zvolila metodu **analýzy kvalitativních dat**, která se používá u každé výzkumné metody, která pracuje se slovem. Analýza kvalitativních dat je žádaná proto, že je vhodným výzkumným nástrojem na ověřování (validizaci) získaných informací. Nezbytné je si vymezit jednotlivé kategorie. Zvolila jsem rozlišení jednotlivých témat, která jsem objevovala v průběhu psaní teoretické části a přišli mi pro odpověď mé výzkumné otázky jako zásadní. Jedná se o tyto body:

- pracovní prostředí
- dlouhodobý cíl k rozvoji čtenářství
- způsob naplňování dlouhodobých cílů
- problémy, se kterými se učitelé v oblasti čtenářství potýkají
- hodnocení žáků

V jednotlivých tematických oblastech se snažím předložit získané informace z pozorování a rozhovorů. K jednotlivým případovým studiím vkládám do přílohy fotografie, pracovní listy žáků a různé učební materiály, které jsem získala přímo v terénu a které doplňují psaný text a umožňují čtenáři získat celistvou představu o kompetencích a práci jak začínajícího, tak zkušeného učitele na 1. stupni základní školy.

2. Případová studie

Případová studie se v mé diplomové práci zaměřuje na dvě paní učitelky, které učí na 1. stupni základní školy. První paní učitelka učí rok po dokončení pedagogické fakulty v Praze. Druhá paní učitelka je zkušená. V praxi je již 25 let. Obě dvě učí 5. třídu.

Paní učitelky do své případové studie jsem vybírala velmi pečlivě. Zcela zásadní pro mě bylo, jak ke čtení a rozvoji čtenářství přistupují a jaké místo v jejich výuce zaujímá. Další podmínkou bylo, aby mě pustily nahlédnout do své výuky vícekrát a byly ochotny mi poskytnout rozhovor. Obě vybrané učitelky pracují na fakultních školách a měla jsem možnost vidět jejich výuku ještě před zahájením psaní mé diplomové práce.

Setkání s učitelkami probíhalo vždy po e-mailové dohodě. U každé paní učitelky jsem strávila několik hodin pozorování. Po každé hodině jsme společně hodinu zreflektovaly a paní učitelky odpověděly na mé otázky k odučené hodině. Závěrečný rozhovor se v obou případech konal týden po poslední hodině pozorování. Otázky měly paní učitelky předem k dispozici a odpovědi si mohly alespoň trochu promyslet a mohly si tak připravit různé materiály, dokládající jejich odpovědi.

Případová studie je rozdělena do dalších podkapitol, kdy každá podkapitola se věnuje konkrétní paní učitelce. Paní učitelku začínající z důvodu anonymity a zachování soukromí jsem označila jako PANÍ UČITELKA A a učitelku zkušenou jako PANÍ UČITELKA B. Poslední podkapitola se bude věnovat návrhu funkčního projektu na rozvoj čtenářství.

2. 1. Případová studie – Paní učitelka A

Paní učitelka A učí teprve jeden rok od ukončení Pedf UK v Praze na jedné z fakultních škol. Jedná se tedy o učitelku začínající. Tento rok učí 5. třídu, kterou převzala po jiné paní učitelce. Paní učitelku A jsem znala ještě před psaním teoretické i výzkumné části mé diplomové práce. Věděla jsem, že je velmi pečlivá, poctivě si připravuje každou hodinu, výuce čtenářství přikládá velký význam a učí konstruktivisticky. Navíc mě byla ochotna pustit do své výuky, přestože to pro ni bylo poněkud stresující. Přece jen teprve nachází jistotu v učení, získává zkušenosti a jak sama říká: *„Přítomnost někoho cizího v hodině je pro mě poměrně nepříjemné, všechno se teprve učím a stále nacházím rovnováhu, jak učit, jak moc být přísná nebo přátelská. Oproti praxím na fakultě je to totiž obrovský rozdíl. Proto počítej s tím, že je možné, že některé hodiny se zcela nevyvedou, abys poté nebyla zklamaná, že mé hodiny nejsou vždy perfektní.“* Přesto všechno souhlasila s tím, že budu moct pozorovat co a jak dělá pro rozvoj čtenářství u svých žáků.

- **Pracovní prostředí**

Paní učitelka A pracuje na pražské škole. Bohužel škola nemá dostatečné finanční prostředky, a to se odráží i na vybavenosti školy a jednotlivých tříd. Ve třídě paní učitelky jsou staré židle, lavice, stěny jsou poněkud oprýskané a omšelé, stejně jako celá škola. Přesto má paní učitelka školu moc ráda, protože právě tuto základní školu navštěvovala jako dítě. Z toho důvodu drobné nedostatky ráda přehlédla. Co mě velmi překvapilo bylo to, že přesto, jak třída a škola vypadá má paní učitelka A ve třídě interaktivní tabuli. *„Interaktivní tabuli využívám především tehdy, když chci žákům něco promítnout nebo pustit zvukový záznam. Často jim tam promítám knižní novinky. Pokud je kniha zaujme, mohou si opsat název knihy i jméno autora a poté vypůjčit v městské knihovně.“* Při hodinách jsem jiné využití interaktivní tabule neviděla. Nákup interaktivní tabule, která se využívá pouze takto minimálně mi přijde poněkud zbytečný. A sama paní učitelka říká: *„Myslím, že se finance měly raději investovat do nákupu lavic, židlí a knih, které bych*

mohla mít v třídní knihovničce. Tu, kterou máme teď ve třídě je opravdu nuzná (příloha č. 2). Ráda bych v ní měla i nějaké knižní novinky, ale škola nemá finance a já to ze svých peněz hradit moc nechci.“

Třída paní učitelky je spíše strohá, na stěnách visí několik projektů, které žáci vytvořili, ale stejně třída vypadá dost smutně a omšele. Víím, že paní učitelka učí konstruktivisticky a zarazilo mě, že nemá ve své třídě koberec, kde by žáci mohli tvořit různé projekty, pracovat ve skupinách nebo tam trávit čas o přestávce. „*Koberec jsem ve třídě měla, ale žáci při hodině u mé kolegyně tak zlobili, že se rozhodla jim koberec vzít a vrátit jim ho, až se budou chovat lépe. Jsem tu nová a mám tak trochu obavu se proti rozhodnutí kolegyně ohradit a vzepřít. Koberec mi ale vážně pro můj způsob výuky chybí. Musíme tak pracovat a sedět na holé zemi. Doufám, že kolegyně se brzy umoudří a koberec vrátí.*“ Myslím, že paní učitelka zkušená tak potrestala více paní učitelku A než děti. Žákům je to však tak nějak jedno, zda koberec mají nebo ne. Nevadí jim sedět a pracovat na holé zemi. Bohužel paní učitelka A je velmi mírná, a především hodná a nechce vyvolávat konflikt, a tak je třída bez koberce. Myslím, že mezi kolegy by měl fungovat soulad a v tomto případě paní učitelka zabraňuje paní učitelce A dělat aktivity, které se dělají na koberci. Nehledě na to, že sedět na špinavé a chladné zemi není úplně nejvhodnější. Myslím, že paní učitelku, která zabavila koberec vůbec nenapadlo, jaké důsledky její rozhodnutí bude mít. Přesto si myslím, že paní učitelka A by se s kolegyní měla domluvit na vrácení koberci a na tom, aby se tato situace již neopakovala.

Ve třídě paní učitelka A zavedla tzv. čtenářský koutek (příloha č. 3), kde si žáci nechávají své knihy, které aktuálně čtou. „*V knižním koutku jsou právě např. tyto knihy: Malý princ, Deník malého poseroutky, Doktor Proktor a prdící prášek nebo Upíří deníky, které jsou velmi oblíbené u dívek. Ve třídě mám plno žáků, kteří rádi čtou. Pokud mají práci v jakémkoliv předmětu hotovou, mohou si vzít svou knihu ze čtecího koutku a chvíli si číst. Musím s potěšením říct, že to osvědčilo. Knihy, které žáci čtou si vybírají sami. Já jsem ráda za cokoli, co čtou, ať je kniha kvalitní nebo je to spíše brak. Důležité je, že po knize vůbec sáhnou.*“ Každý měsíc žáci musí přečíst alespoň jednu knihu. Aby měli sami žáci přehled, co kdo čte, je na nástěnce vyvěšený formulář, do kterého si zapisují název knihy (příloha č. 4). Následně každý žák vypracuje referát do čtenářského deníku.

Přestože paní učitelka učí konstruktivisticky, lavice má uspořádány klasicky do 3 řad, jak je zvykem. O jiném uspořádání lavic přemýšlela, a dokonce zkoušela hnízda.

„Hnízda jsem zkusila, ale žáci se mi bavili a nepracovali tak jak měli. Třidu jsem převzala po jiné paní učitelce, která je měla od 1. třídy, ale skupinově spíše nepracovali, ani jinak nikdy neseseděli. Přemýšlím, že hnízda ještě vyzkouším, ale bude to jistě trvat delší dobu, než si na to žáci zvyknou a začnou pracovat, tak jak by měli. Prozatím tak zůstaneme u klasického uspořádání třídy. Příští rok bych měla dostat prvňáčky, takže hnízda zkusím hned od začátku školního roku.“

- **Dlouhodobý cíl rozvoje čtenářství a jeho naplňování**

Paní učitelka A čtení a rozvoj čtenářství nepovažuje v žádném případě za okrajovou záležitost. Spíš naopak. Jak paní učitelka sama říká: *„Moje vize a cíl, je především vybudovat u svých žáků pozitivní vztah ke čtení. Chci, aby věděli, že knížka je k odpočinku, nikoliv k otravě. Když jsem tuto třídu převzala, žáci ke čtení přistupovali velmi negativně. Proto jsem si zvolila právě tento cíl, který vychází z aktuálních potřeb mé třídy.“* V hodinách čtení se tak paní učitelka A zaměřuje na 3 oblasti. Každé oblasti věnuje jednu celou vyučovací hodinu. Jednotlivé oblasti se paní učitelka snaží pravidelně střídat.

První oblastí je nácvik hlasitého čtení, přestože má paní učitelka 5. třídou. *„I když jsou to už pátáci, je třeba aby trénovali čtení na hlas, protože jejich hlasité čtení není na úplně nejlepší úrovni. Také doma už nahlas nečtou a je to na kvalitě jejich čteného přednesu znát. Třidu jsem převzala po jiné paní učitelce, která čtenářství rozvíjela pouze pomocí společného čtení knihy Lovci mamutů. Byla by škoda, když už ji měli rozečtenou, aby ji nedočetli. Proto jsem se rozhodla, že ji s žáky dočteme společně a budeme alespoň trénovat hlasitý přednes čteného textu. Po půl roce vnímám jistý pokrok v jejich čteném přednesu. Bojím se však, že jakmile budou na 2. stupni a nebudou společně nahlas číst, jejich hlasitý čtenářský projev se opět zhorší.“* Při hodinách trénování hlasitého čtení, se aktivně zapojovala i paní učitelka. Chvilku četli žáci, chvilku četla i paní učitelka. Pokaždé, než začala hodina čtení, paní učitelka dala žákům několik rad: *„Nezapomeňte na konci věty klesnout hlasem, když končí tečkou. Pokud končí otazníkem intonaci zvednout. Dbejte také na řádnou artikulaci, ať vám rozumíme. Čtěte pomalu, zřetelně a nahlas.“* Při tréninku hlasitého čtení vždy paní učitelka obvykle využívala prostor na

koberci, kdy se každý žák pohodlně usadil, poslouchal a relaxoval. Bohužel, od doby, co je třída bez koberce, žáci musí sedět a poslouchat předčítání paní učitelky a ostatních spolužáků v lavici. Co se týče hlasitého předčítání učitele, i pracovníci odborného panelu VÚP upozorňují na to, že i když jsou žáci starší a sami umí číst, učitelé by neměli zapomínat, na to, že je stále třeba žákům předčítat.

Druhou oblastí, na kterou se paní učitelka zaměřuje je budování kladného vztahu k četbě. Z toho důvodu paní učitelka zřídila čtenářský koutek, o kterém jsem se již zmiňovala výše. Velkou výhodou čtenářského koutku vidí především v tom, že *„se žáci díky tomu mohou inspirovat, vzájemně si knihy ukazují, mohou si je prohlédnout a půjčit. Nápad se čtenářským koutkem byl dobrý, žáci si opravdu knihy navzájem půjčují.“* Sama paní učitelka je velkou čtenářkou a knihy miluje. V hodinách jsem viděla, jak se snaží dětem svůj kladný vztah ke knihám předat.

Dvakrát za pololetí organizuje malý veletrh s knihami. *„Každý žák má za úkol přinést jednu nebo dvě knihy, které ho opravdu zaujaly. Trvám na tom, aby knihy, které přinesou přečetli. Také je prosím, aby nepřinesli jen tak obyčejnou knihu, která jim leží doma, ale aby přinesli knihu, která je něčím zajímavá, která je zaujala a doporučili by ji svým kamarádům. Zároveň chci, aby knihu, kterou přinesli i náležitě představili, poukázali na to, co je v knize zaujalo a proč kniha stojí za předčtení. Pro některé žáky to bývá trochu oříšek, musí mluvit souvisle, musí to mít smysl a musí zaujmout spolužáky. Veletrhu věnuji tolik času, kolik potřebuje. Mám vyhrazené celé dopoledne. Někdy žáci využijí dvě hodiny někdy hodiny 3. Je pro mě důležité, když už máme takovou akci, aby na ní bylo dostatek času.“* Knižní veletrh má u žáků velký ohlas a žáci opravdu nosí zajímavé knihy. *„Co mě těší nejvíce je však to, že žáci sáhnou po knize, kterou viděli na našem školním veletrhu.“*

Třetí a poslední oblastí, na kterou se paní učitelka zaměřuje je literární výchova. Pracuje tak především s prozaickými texty, ale nebojí se ani poezie. Žáky tak seznamuje s různými literárními žánry. Při pozorování jsem měla možnost vidět, jak žáci pracují s žánry jako je např. pohádka ze zahraničí (příloha č.5), kdy třída pracovala s několika různými texty z nejrůznějších koutů světa. V hodině žáci pracovali ve skupinách, přičemž každá skupina měla svůj vlastní text. Na základě textu měli sestavit časovou osu, která měla obsahovat pět zásadních bodů a seznámit tak spolužáky. Paní učitelka však není vždy zcela důsledná, a tak se v tomto případě stalo, že některé skupiny osu nese-psaly

a svou práci neodevzdaly a nemělo to pro ně žádný důsledek. Paní učitelka to nechala být asi i z časové důvodu - zvonilo. Sama paní učitelka se spoustu věcí teprve učí. „*Vím, že občas nejsem zcela důsledná, stále hledám tu správnou rovnováhu. Někdy se stane, že práce některých skupin není odpovídající. To, že skupiny někdy nepracují, jak by měly, přičítám i tomu, že před tím, než jsem je začala učit téměř nikdy skupinovou práci nedělaly, a proto nejsou žáci na tento typ práce zvyklí. Vnímám však jisté posuny od momentu, kdy jsme skupinovou práci zkoušeli poprvé.*“

Je skvělé, že se žáci seznamují s nejrůznějšími literárními žánry. Jen je škoda, že si své poznámky a výtvary nepíší nebo nevlepují do sešitu, do kterého by v případě potřeby mohli nakouknout. Do hodin nosí paní učitelka nakopírované papíry s literárními texty a žáci píší do nich. Po skončení hodiny, si papíry paní učitelka vybere zpět, nebo je nechá žákům. Pokud jim je nechá vždy se stane, že ho někdo někde nechá ležet, ztratí ho nebo ho vyhodí. Myslím, že je to škoda.

Paní učitelka nepoužívá při výuce jednu metodu nebo strategii. Při výuce občas sáhne po metodách RWCT, které se naučila na pedagogické fakultě. Pokud učí dle programu RWCT dbá na to, aby proběhly aktivity před čtením, při čtení i po čtení. Mezi oblíbené aktivity žáků patří předvídání např. kdy žáci na základě úryvku textu o Krádeži šperků (příloha č. 6) mají předpovědět a napsat, o čem příběh bude.

Co se týče práce s čítankou, s tím nemá paní učitelka A problém. „*I v čítance se dá nalézt několik hezkých příběhů. Pokud narazím na nějaký, který by se mi aktuálně hodil, nemám problém ho do výuky zařadit. Od doby, co učím, jsem však čítanku zatím nepoužila. Do budoucna však práci s čítankou nezatracuji.*“

Velice často se setkávám s tím, že se učitelé bojí pracovat s poezií. Především z důvodu, že neví, jak s ní pracovat. U paní učitelky jsem tak měla možnost shlédnou hodinu, kdy pracovala s básní Noční přirovnání od Ondřeje Hníka. Inspiraci, jak pracovat s poezií načerpala při studiu na vysoké škole a jak sama říká: „*Stále čerpám ze svých vědomostí, které jsem získala na fakultě, zejména z hodin didaktiky literární výchovy. Po skončení předmětu, jsme se spolužačkami sdílely všechny odučené a zreflektované přípravy. Pro mě jako pro začínající učitelku, která teprve zjišťuje, co a jak, řeší spoustu nových problémů je to velká pomoc. Mohu otevřít odučenou a zreflektovanou přípravu, kterou po malých úpravách mohu rovnou použít.*“ Velmi oceňuji, že paní učitelka s básní nepracovala způsobem, kdy žáci báseň rozbírají podle toho kolik má slok nebo rýmů, ale

že se paní učitelka zaměřila především na obsah básně. Ptá se např. žáků: „*Co myslíš, že jsou podle autora světla na mostech? Co myslíš, že jsou podle autora něžné ruce? Jak rozumíš přirovnání Jak nekonečná srdce radostí tlučou? Může být srdce nekonečné? Co tím chtěl autor asi vyjádřit?*“ Paní učitelka si vyslechne nejrozumnější názory dětí. Některé byly dobré, některé zajímavé. Paní učitelka však nikdy neřekla: „*To je hloupost, co jsi teď řekl nebo to co jsi řekl, je špatně, tak to není.*“ Paní učitelka A tak preferuje partnerský přístup.

- **Plánování výuky**

„*Jako začínající učitelka se bez řádné přípravy neobejdu, neumím moc improvizovat. Jak jsem říkala, výuku plánuji podle třech oblastí. Snažím se, aby se pravidelně střídaly. Každou přípravu si píši do svého puntikovaného sešitu, bez toho se při výuce neobejdu. Výuce čtenářství obvykle věnuji 2 hodiny týdně.*“ K plánování hodin využívá paní učitelka i vědomosti získané při studiu vysoké školy, kde se seznámila s aktivitami z programu RWCT. „*Své vědomosti bych ráda rozšířila základním kurzem RWCT, bohužel škola mi ho nezaplatí. Proto si ho budu muset zafinancovat sama. Při plánování výuky se inspiroji i na různých čtenářských webech. Za velmi inspirativní považuji web Čte sy rád, který nejen, že nabízí knižní novinky, sleduje také literární soutěže a sestavuje žebříček nejoblíbenějších knih. Čtu odborné časopisy jako jsou Kritické listy nebo učitelské noviny. Na fakultě jsem si myslela, že v praxi budu mít více času na to, číst odbornou literaturu. Bohužel tomu tak není. Jako třídní učitelka mám spoustu povinností a volného času mnoho nezbyvá.*“

„*Při plánování každé hodiny беру vždy v úvahu aktuální a individuální potřeby třídy. Ohled беру také na žákyně, které mají dyslexii. Nenutím je např. předčítat nahlas. Pokud si mají přečíst zadání k úkolu, vždy si ověřím, zda porozuměly tomu, co se po nich chce. Pokud plánuji hodinu, a právě se ve třídě vyskytuje nějaký problém, pomocí knih a různých příběhu ho můžu otevřít a můžeme ho začít společně s třídou řešit.*“

Plánování hodin zabere paní učitelce A poměrně hodně času. Prý však vidí od začátku své praxe velký posun. Na začátku školního roku trávila přípravami obvykle celé odpoledne a někdy i část večera. „*Bylo to strašně náročné, celé odpoledne nad přípravou,*

volný čas žádný, takhle to však nejde dělat dlouho. Přece jen, i já mám své zájmy a povinnosti mimo školu, proto se snažím čas strávený nad přípravami zkrátit. Na naplánování jedné vyučovací hodiny mám vyhrazených maximálně 45 min.“ Paní učitelka si tak uvědomuje, že plánování hodin je důležité a u začínající učitelky je to obzvlášť důležité, uvědomuje si také, že je důležitý i osobní život, psychohygiena a především odpočinek. Pokud by trávila čas jen přípravami a plánováním bez odpočinku, byla by na nejlepší cestě k vyhoření.

- **Problémy v oblasti čtenářství, se kterými se začínající učitel potýká**

Začínající učitelé, se vždy potýkají s nějakými problémy. Tato paní učitelka za největší problém v rozvoji čtenářství žáků vnímá hodnocení žáků. Jak sama říká: *„Velmi obtížné je pro mě zejména hodnocení čtení. Z mého pohledu je to velmi subjektivní. Není to pro mě jen obtížné, ale i nepříjemné. Máme však nařízeno od vedení školy každého žáka za pololetí jednou ohodnotit ze čtení a z přednesu básně. Kdyby záleželo na mě, toto bych vůbec nehodnotila. Znamky jsem však dát musela. Většinou jsem dala jedničky, jen několik dvojek. Důležitá pro mě byla plynulost a srozumitelnost předčítaného textu. Nechci žáky stresovat hodnocením čtení. Čas, který bychom trávili zkoušením raději investuji do nácviku čtení, povídání si o knihách nebo různých aktivit, které rozvíjejí čtenářství.*

Kladu si otázku, proč známkovat dítě ze čtení? Proč ho vůbec známkovat z přednesu básně? Vždyť škola má žáka připravit na život. K čemu tedy bude žákovi to, že je oznámkovaný za přednes básně? K čemu ho to bude motivovat? Z postoje paní učitelky je patrné, že sdílí stejný názor jako já. Bohužel známkování čtení a přednesu básně bylo nařízeno vedením školy. Žáci nejsou známkováni jen z přednesu čtení a básně, ale dostávají i známky z vypracovaného referátu ve čtenářském deníku. Aktivitu při hodině paní učitelka neznámkuje, hodnotí je pouze slovně. *„Slovní hodnocení má pro mě daleko větší význam. Mám pocit, že i pro žáky je daleko více motivační.*“

„Co vnímám jako další problém v rozvoji čtenářství je také vhodný výběr textů a knih,

které moje pářáky nadchnou a zaujmou. Texty musím vybírat opravdu pečlivě, protože se poslední dobou často stává, že každá zmínka v textu např. o vztazích vyvolávají salvy smíchu a hodnou chvíli poté trvá, než se žáci začnou soustředit a výuka může pokračovat.“ To jsem sama viděla, při čtení pohádky Proč má pavián lysý zadek. I když zrovna název této knihy mě také pobavil. Problémem tedy není jen hodnocení, výběr textů, ale také začínající puberta žáků. Možná právě proto, že se paní učitelka poctivě připravuje na výuku se nepotýká s dalšími problémy.

Dnes ze všech stran slyším, jak mají učitelé problémy s rodiči, kteří mají stále nějaké připomínky, výtky a neustále řeší nejrůznější problémy. Očekávala jsem to i u paní učitelka A. *„Než jsem nastoupila do praxe, měla jsem velké obavy z toho, že se mnou budou mít rodiče problém, že budou nespokojeni se stylem mé výuky. Naštěstí se mé obavy nenaplnily. Rodiče naopak změny vítají. Jsou spokojeni, že učím konstruktivisticky. Na třídních schůzkách, kterých jsem se přímo děsila, zazněla od rodičů slova pochvaly i podpory. To pro mě bylo ohromnou motivací do další práce. Zrovna dnes tu byla mamina žákyně Nell, která neustále ruší výuku a nedává pozor. Maminka se mi světila, že už si s ní neví rady, že jí mrzí, že se tak ve škole chová, ale že už neví, co s ní dál. To, že se mi maminka svěřila, hledá společně se mnou řešení problému považuji za jasný příklad důvěry ke mně jako k učitelce, přesto, že sama nemám děti a učím teprve o září. S rodiči navíc hodně komunikujeme přes e-maily, nejen že jim posílám týdenní plány, mohou se přes e-mail na cokoli zeptat. Tento způsob komunikace vyhovuje mě i jim. Snažím se přistupovat k rodičům jako k partnerům. Přece jen nám jde o stejnou věc. O co nejlepší vzdělání jejich dětí.“*

- **Pozorování vyučovací hodiny**

Nejvíce mě zaujala hodina literární výchovy, kdy paní učitelka pracovala s básní v modelu E – U – R. Hodiny, kdy se pracuje s básní nejsou moc časté, protože pracovat se souvislým beletristickým textem je mnohem snazší. V první fázi učení evokace se paní učitelka snaží navodit atmosféru otázkami: *„Byli jste někdy na Starém Městě pražském večer nebo v noci?“* Večer tam bylo pouze pár žáků, kteří ostatním sdělovali své vzpomínky o tom, jak byli na Staroměstském náměstí, kde se pořádali čerti. Další otázkou, kterou paní učitelka kladla bylo: *„Jaká je večerní Praha?“* To byla pro žáky

poměrně obtížná otázka. Nejčastější odpovědí bylo osvětlená, rozsvícená, tmavá, hlučná, plná turistů. Po zodpovězení otázek dává paní učitelka tyto instrukce: „*Nyní už nikdo nemluví a na otázky odpovídáme jen sami sobě. Všichni zavřeme oči. Přeneseme se svou myslí na Staré Město pražské. Slunce zapadá a celé město se halí do tmy. Na nebi vychází hvězdy. V ulicích se rozsvěčují lampy, obchody a restaurace lákají světelnými nápisy. Starobylými uličkami města stále ještě proudí skupiny turistů. Přicházíte ke Karlovu mostu. Projděte se po něm. Slyšíte něco? Cítíte něco? Možná z něj hledíte i na jiné mosty. Vidíte Vltavu? Jaká je noční Vltava? Hlučná...? Tichá...? Tajemná a tmavá...? Odráží se v ní světla z mostů...? Zůstaňte chvíli u této představy a pozorně ji sledujte... Nyní pomalu opouštíte Karlův most. Vltavu. I celou noční Prahu. Jsme zpátky v naší třídě a pomaličku otvíráme oči.*“ Paní učitelka mluvila vemlouvavým ztišeným hlasem. Žáci tak mohli získat pocit, že jsou opravdu na procházce.

Po procházce ve dvojicích sdíleli, své představy. Zaujala mě odpověď dívky, která říkala, že se viděla u Vltavy, bylo krásně teplo, byly prázdniny a dávala si trdelník s nutelou a šlehačkou. Někteří žáci měli problém si představit, jak se procházejí. Jedno dítko dokonce nikdy nebylo na Karlově mostě.

Po společném sdílení přichází fáze uvědomění, kdy si každý žák má přečíst báseň Noční přirovnání od Ondřeje Hníka. Po přečtení básně z tabule ukáže paní učitelka knihu, ze které báseň je. Fáze reflexe se propojuje s fází uvědomí. Paní učitelka žákům kladla otázky od takových, na které mohou žáci najít odpověď v textu např.: „*K čemu autor přirovnává světla na mostech?*“ k otázkám, nad kterými žáci museli přemýšlet: „*Co myslíš, že jsou podle autora světla na mostech?*“ „*Co myslíš, že jsou podle autora něžné ruce?*“ Pro žáky to byly poměrně obtížné otázky. Obvykle řekli dva až tři nápady. Poté začala paní učitelka pracovat s knihou. Ukázala jim, jakou ilustrací doprovodil autor svou báseň a pokládala žákům další otázky: „*Prozrazuje nám obrázek, jak si autor básně představoval světla na mostech jako náramky? Mohl nám ilustrátor svou představu zatajit schválně? Proč by to dělal?*“ Přestože práce s básní je obtížnější, žáci se opravdu snažili na otázky učitelky odpovědět.

2. 2. Případová studie – Paní učitelka B

Paní učitelka B učí již 25 let, a to na fakultní škole v Praze. Můžeme ji tedy považovat za učitelku zkušenou. Tento rok učí 5. třídu, kterou vede již 5. rokem. Metody a strategie, které využívá tak mohla pomalu zavádět již od 1. třídy.

Ještě před psaním své diplomové práce jsem výuku paní učitelky B viděla a bylo jasné patrné, že výuce čtenářství přikládá velký význam a nespokojí se pouze s hlasitým předčítáním z čítanky. Ke mně, jako ke studentce přistupovala velmi mile, otevřeně a přátelsky. Byla ochotna mě pustit do své výuky a věnovat mi svůj volný čas na rozborů po jednotlivých hodinách, rozhovory a komunikaci přes e-maily. Právě z těchto důvodů jsem si tuto paní učitelku vybrala, abych zmapovala, jak ona jako zkušená učitelka rozvíjí čtenářství u svých žáků.

• Pracovní prostředí

Paní učitelka B pracuje na pražské škole. Škola má dostatečnou finanční podporu a tomu odpovídá i vybavenost školy a tříd. Všechny třídy na této škole jsou nově opravené, vymalované teplými barvami a vybaveny novými lavicemi.

Ve třídě je interaktivní tabule, kterou paní učitelka B často využívá. Zapíná ji pokaždé, když někdo z žáků má referát a promítne na ní formulář (příloha č.7), který dostává každý žák, aby ho v průběhu referátu vyplnil, a poté odevzdal tomu, kdo referát přednášel. Pomocí vizualizace na interaktivní tabuli může žákům znovu připomínat kritéria hodnocení. Výhodou interaktivní tabule je, že se na ní dá také psát. Proto do formuláře na začátku hodiny napíše žák, který má referát své jméno, název knihy, kterou bude prezentovat a jméno autora. To si poté opíše všichni žáci do svého formuláře, který po skončení referátu odevzdají tomu, kdo referát přednášel, aby si v klidu domova mohl pochvaly a doporučení přečíst a zamyslet se nad tím, co příště zlepšit.

Třída paní učitelky B je až neobvykle útulná. Na stěnách visí nejen projekty žáků, třídní pravidla, ale také síť, na kterou paní učitelka věší ofoceně obálky dětských knih. Těch starších i knižních novinek. Když si žáci vybírají knihu, kterou budou číst, právě zde mohou najít inspiraci (příloha č. 8). Než však začnou číst novou knihu, musí svou

volbu zkonzultovat s paní učitelkou. Pokud nevědí, co chtějí číst, nejsou si jistí, mohou kdykoliv za paní učitelkou přijít a ona jim pomůže vhodnou knihu vybrat. Ve třídě nechybí ani malá knihovna, kde jsou žákům k dispozici nejrůznější knihy. Bohužel jak říká sama paní učitelka: *„Největší problém v rozvoji čtenářství ve své třídě vidím v nedostatku knih ve třídní knihovně. Nějaké knihy tak nosím z domu, ale je jich jen pár, protože sama mám děti a knihy, které koupím jsou určené především jim. Ráda bych měla ve školní knihovničce nejrůznější knižní novinky, které by si žáci mohli o přestávce prohlédnout, diskutovat o nich se spolužákem apod. Bohužel tolik financí není. Proto to řeším, alespoň sítí, na kterou dávám barevně ofoceně obálky knih, aby se žáci mohli při výběru knihy inspirovat. I když není nad to, když si žák knihu osahá, otevře, prolistuje ji, něco ho zaujme a knihu si proto zvolí k přečtení.“* Nedostatek knih ve škole není jen problém této paní učitelky, je to obvykle problém většiny učitelů. Často tak učitelé používají knihy, které škola kdysi nakoupila a všichni tak musí číst tu samou knihu, bez ohledu, zda kniha žáka zaujala nebo nikoliv. Paní učitelka B se však tomuto způsobu výuky čtení vyhýbá i z toho důvodu, že nucení žáků do společné čtení bez ohledu na to, zda ho kniha zajímá, zda si jí chce přečíst a zda mu kniha něco přinese, se zcela neslučuje s konstruktivistickým pojetím její výuky.

Jelikož paní učitelka i při výuce čtení využívá různé formy práce zvolila si uspořádání lavic do tzv. hnízd (příloha č. 9). Toto uspořádání paní učitelka B zavedla již ve 3. třídě a osvědčilo se to. U tohoto uspořádání dle mého názoru hrozí určité riziko, že žáci se mezi sebou budou bavit a nebudou pracovat. V této třídě však toto uspořádání funguje skvěle a paní učitelka si ho nemůže vynachválit. Jaká říká: *„Díky takovému uspořádání třídy spolu mohou žáci spolupracovat na nejrůznějších projektech a nemusíme řešit přesuny lavic nebo kde se projekty budou dělat. Stejně tak každý měsíc střídám to, kde, kdo bude sedět. Je to především z toho důvodu, aby si žáci vyzkoušeli spolupracovat s ostatními spolužáky nikoliv pouze s tím, s kým se kamarádí. Navíc se tím učí vycházet s ostatními, umět říci a obhájit svůj názor, ale také respektovat názor někoho jiného.“*

Co mě překvapilo, bylo klima a dynamika třídy. Paní učitelka respektuje a reaguje na individuální potřeby žáků. O každého žáka se zajímá. Např. při volném čtení se jeden chlapec smál. V části sdílení paní učitelka řekla: *„Péťo, viděla jsem, že tě v knize něco pobavilo, smál ses. Nechceš nám říct, o co šlo?“* Péťo rád sdílel svůj zážitek. Zajímavý

moment nastal, když se Honza zeptal Petra, zda by mu nemohl ještě jednou říct název knihy u které se zasmál, že by si jí také rád přečetl. I kvůli takovým momentům je skvělé sdílení. Na tuto situaci paní učitelka navázala otázkou, zda dnes četl někdo něco vtipného, nebo něco úsměvného.

Ve třídě vládne velmi přátelská atmosféra. Překvapilo mě, jak si žáci naslouchají, jak sdílejí své myšlenky a nápady. Věřím, že to je výsledek několikaletého vedení paní učitelky B. Celkové klima třídy je velmi klidné, atmosféra uvolněná, respektující, žáci spolupracují a velice rádi sdílejí s ostatními svou práci, pocity a dojmy. Myslím, že ke klimatu v této třídě přispívá i klidná povaha paní učitelky, kterou jsem neslyšela zvednout na žáky hlas. Stačil jeden pohled a ve třídě byl klid. K dobrému klimatu třídy přispívá i zájem paní učitelky o žáky, kteří s ní o přestávce sdílejí své zážitky nebo problémy. Paní učitelce se tak podařilo vytvořit respektující prostředí plné důvěry. Mohu tak usuzovat i dle dárku, který vyrobili žáci ze svých fotografií a osobních vzkazů pro paní učitelku.

• **Dlouhodobý cíl rozvoje čtenářství a jeho naplňování**

Paní učitelka B považuje rozvoj čtenářství za velmi důležitý. Jejím cílem je: *„aby výuka čtenářství probíhala napříč všemi hodinami. Je důležité, aby žáci věděli, co čtou, a to nejen ve vlastních knihách. Měli by se umět orientovat v textu a zaujmout k němu nějaké stanovisko. Zároveň chci, aby hodiny čtenářství byly pro žáky zajímavé, aby se na chvíli ocitli v takovém světě, jakou jejich kniha nabízí. Aby si čtení v té krátké době maximálně užili. Aby je příběh zaujal a aby věděli, že s příběhem v knize se dá pracovat. Ráda bych také, aby doma žáci sáhli raději po knize než po tabletu, ale to je v dnešní době velmi naivní představa.“* Aby naplnila své cíle využívá paní učitelka ve výuce metody a strategie z programu RWCT. Nejvíce si oblíbila dílny čtení. Před tím, než se svou třídou začala dílny čtení praktikovat absolvovala několik kurzů, které nabízí Kritické myšlení Z. S. Jako první absolvovala základní kurz programu RWCT a poté kurzy, které se zaměřují právě na dílnu čtení. Paní učitelka vyhradila hodinám čtení 3 hodiny týdně. Ze své zkušenosti vím, že dílny čtení a používání metod a strategií RWCT je časově náročné a hodin určených ke čtení není mnoho. Paní učitelka zastává stejný názor, proto pokud je

prostor, věnuje se čtení i v jiných hodinách a jak sama říká „*metody RWCT jsou skvělé i v tom, že je můžu používat i v jiných hodinách např. v hodinách přírodních nebo společenských věd.*“

Hodiny dílen čtení mají jasně vyhrazený čas i den. Žáci je tak mají pevně ukotveny v týdenním rozvrhu hodin. Nestane se tak, že si žáci nepřinesou svou knihu, kterou mají rozečtenou a se kterou budou v hodině pracovat. Hodiny čtenářských dílen mají stejný základ. Na začátku paní učitelka B dává určitý pokyn např.: „*Každý si může vybrat místo, kde mu bude příjemně a pohodlně, můžete zůstat v lavici, můžete si jít sednout na koberec nebo kdekoliv po třídě. Dnešní hodinu se pokuste být součástí vašeho příběhu. Nikdo nebude nikoho rušit, půjčovat si věci, chodit na záchod nebo pít. Ve třídě tak bude naprostý klid, aby se každý z vás mohl na svou četbu v klidu soustředit.*“ Co mě při tzv. vlastním čtení překvapilo bylo to, že si paní učitelka vzala svou knihu a také si četla. Po hodině mi dala toto vysvětlení: „*Pokud žáci uvidí dospělého s knihou, jak si v ní čte, bude jim připadat naprosto přirozené, že se knihy čtou, že to není jen nudná povinnost, kterou zadá ve škole paní učitelka. Dalším pravidlem, které máme je, že se navzájem nerušíme. Nejen, že by učitel měl jít četbou příkladem, ale v čase vlastního čtení, by si neměl např. uklízet věci na stole, rovnat sešity nebo měnit nástěnky a žáky tím rušit. Tím, že si učitel čte vydává k žákům signál– nerušit. Žáci tak nemají tendence chodit se ptát na různé věci, dávat mi omluvenky, nebo peníze, které aktuálně vybíráme na různé školní akce.*“ Nikdy mě nenapadlo, že by si učitel při hodině čtení mohl také číst.

Po vlastním čtení má paní učitelka B vždy nachystané aktivity, které navazují na přečtený text žáků. Nejčastěji sahá po grafických záznamech z četby (příloha č. 10). Jak vyplnit takový grafický organizér paní učitelka ukazuje vždy za pomoci modelace na své knize. Žákům tak názorně předvede, jak organizér vyplnit a na co se zaměřit.

Po vyplnění grafických organizérů následuje proces sdílení, které probíhá vždy na koberci (příloha č. 11). Někdy je prostor, aby každý žák mohl sdílet svou tvorbu. Někdy dá paní učitelka pokyn: „*Dnes bude sdílet svou tvorbu pouze 6 dětí. 3 kluci a 3 holky.*“ Obvykle však chtějí sdílet všichni, bohužel z časových důvodů to někdy nelze. Při společném sdílení dá paní učitelka každému zpětnou vazbu. Pochválí, co se povedlo, v případě problému, navrhne řešení a žák se musí pokusit chybu napravit. Právě s grafickým organizérem Dárek (příloha 12) byl poměrně velký problém. Plno žáků místo dárku pro hlavní postavu napsalo přání např. Aby hlavní postava jela k moři, aby šla spát

ke kamarádovi. Paní učitelka si tak vyslechla každého žáka a společně se pokusili o nápravu chyb.

Aby však hodiny čtení nebyly pro žáky příliš jednotvárné, kdy se pouze čte, vyplňuje organizér a sdílí, zařazuje paní učitelka do výuky čtenářství různé aktivity a používá zajímavé pomůcky. Za velmi oblíbenou pomůckou u žáků považuje paní učitelka karty ze hry Dixit (příloha 13), které využívá jako aktivitu po četbě. Při hodině pozorování jsem viděla aktivitu, která měla toto zadání: *„Vytáhni si z balíčku 3 karty Dixit. 1. kartu přiřad' na základě určité podobnosti ke knize, kterou jsi dneska četl. 2. kartu přiřad' k postavě z tvé knihy a kartu 3. zkus přiřadit k nějaké události, která se v knize odehrála.“* Přestože tato aktivita byla obtížná, žáci ji zvládli opravdu skvěle. Každý se opravdu musel zamyslet a zapřemýšlet nad svou knihou. Další oblíbenou aktivitou a pomůckou, kterou paní učitelka může použít před četbou, při četbě nebo i po četbě jsou čtenářské kostky. Jak to však ve školství bývá, koupě pomůcek je drahá, a to platí i pro čtenářské kostky. *„Občas si je proto půjčím od kolegyně, ale vyrobila jsem si alternativu, kdy jsem si na jednotlivé kartičky napsala otázky, které jsou na kostkách. Jednotlivé kartičky mají i odlišné barvy, stejně jako čtenářské kostky. Sice jsem si vyrobila alternativu, ale čtenářské kostky jsou mnohem lepší, už z důvodu, že pro žáky jsou atraktivnější... když si mohou hodit je to mnohem zábavnější než si tahat barevnou kartičku.“*

V hodinách čtení paní učitelka B vyhrazuje čas i na referáty o přečtené knize. Každý z žáků musí mít alespoň 1 referát za pololetí. Paní učitelka této hodině dala pracovní název úterní vyprávění. Na nástěnce je vystaven papír, kam žáci napíší, jaký referát a kdy ho budou mít (příloha č.14). Referát má jasná pravidla a kritéria hodnocení, která žáci sestavili společně s paní učitelkou. Každý odprezentovaný referát má místo v deskách, kam se ukládají všechny referáty. Žáci tak mají ke všem referátům volný přístup (příloha č. 15).

Přestože paní učitelka B sahá spíše po metodách programu RWCT nebrání se ani čítankové četbě. *„Proti čítankám vůbec nic nemám. Na trhu je jich spousta. Některé jsou kvalitnější a některé méně. Ve škole máme k dispozici nejrozumnější čítanky, pokud tak narazím na zajímavý příběh s žáky si ho přečteme a dále s ním pracujeme, mluvíme o něm, pokládám žákům takové otázky, aby se museli zamyslet. S čítankovým textem spíše nepracujeme.“*

Paní učitelka B do hodin zapojuje i dramatizaci. Při mých návštěvách se zrovna rozhodlo o zdramatizování knihy Malý princ. Nápadem byli nejen žáci, ale i rodiče nadšeni. Vztahy mezi rodiči a paní učitelkou jsou dobré. Jak sama paní učitelka říká *„Mám skvělé rodiče, kteří se zajímají o své děti, o to co se děje ve škole. Žádné problémy s tím, jakým způsobem učím nemusím řešit. Naopak, rodiče se často zapojují. Např. právě teď, se jeden tatínek nabídl, že nám pro naše divadlo o Malém princovi vyrobí maňásky (příloha č. 16), další maminka přislíbila donést různé drobné propriety, které budou pro představení třeba. Myslím, že mám na rodiče žáků štěstí a jsem opravdu ráda, že naše vztahy jsou založené na partnerství, diskuzi a důvěře.“*

Ke zdramatizování knihy přinesla paní učitelka pouze texty, které bude potřeba se naučit a další aktivitu ponechávala spíše na žácích. Sami si museli určit kdo, co, kdy bude říkat a s maňáskem dělat. Nezbytné bylo vyrobit i kulisy a dekorace, proto se hodiny čtení propojily i s výtvarnou výchovou. Paní učitelka tak hodně dbá na to, aby žáci byli samostatní, když něco neví, ať se nejprve zkusí zeptat spolužáka a poté až učitele. Vyvrcholením tohoto projektu bylo vystoupení, na které láká a zve žáky vytvořený plakát (příloha č. 17).

• Plánování hodiny

Prozatím paní učitelka B nepoužívá žádný dlouhodobý projekt k rozvoji čtenářství. Každou hodinu proto plánuje zvlášť. V hodině, kdy mají žáci mít referát vyžaduje, aby přišli připraveni vždy 2 žáci. Kdyby jeden onemocněl, nebo referát zapomněl, aby mohl prezentovat ten druhý. Na hodinu s referáty vždy připravuje formuláře k hodnocení žáka.

Pokud se jedná o dílny čtení, každou plánuje paní učitelka zvlášť, ale s ohledem na to, co se probíralo minulou hodinu a pokud žákům něco činilo problémy, vrátí se k tomu. Pro práci se záznamy četby používá čtenářské organizéry z nakladatelství Šafrán. Výuku plánuje vždy s ohledem na žáky, jejich potřeby nebo problémy, které se aktuálně ve třídě vyskytují. Inspiraci pro své hodiny čerpá i z kurzů, které absolvovala a z odborných časopisů, zaměřujících se na rozvoj čtenářství. Ve výsledcích čtenářských výzkumů však inspiraci nehledá. Výsledky sice sleduje, ale *„zajímá mě především práce s mými žáky a výuku plánuji především podle aktuálních potřeb třídy.“*

- **Hodnocení žáků**

Paní učitelka zastává názor, že hodnocení čtení by mělo probíhat vždy pomocí slovního hodnocení. Proto, každou práci, kterou žáci při hodinách čtení napíší nebo řeknou slovně ohodnotí. Paní učitelka B zastává názor, že je třeba vždy ohodnotit především to, co se žákovi povedlo, pochválit ho, vyzdvihnout ho, a tím ho namotivovat do další práce. To, co se nepovedlo by se nemělo zkritizovat, ale mělo by se žákovi doporučit, co zlepšit. Žáky však paní učitelka musí ohodnotit známkou. Proto při hodinách čtení známkuje pouze referáty. „*Společně s žáky jsme sestavili kritéria, podle kterých referáty hodnotíme. Myslím, že žáci by měli vždy vědět, za co a proč jsou hodnoceni.*“

S názorem paní učitelky se zcela ztotožňuji. Nevidím relevantní důvod, proč žáky v hodinách čtení a jejich rozvoji čtenářství hodnotit známkou. V tomto případě je více než na místě hodnotit slovně. Znamená to mnohem více práce pro učitele, ale myslím, že slovní hodnocení žáky motivuje daleko více než známka.

U této paní učitelky se mi líbí zavedený systém písemného hodnocení referátů. Žáci se učí ohodnotit ty druhé bez ohledu na sympatie či antipatie. Učí se hodnotit pomocí kritérií a přesně zformulovat za co daného žáka pochválí a co mu doporučí ke zlepšení. Celkově vede paní učitelka žáky k tomu, aby uměli ocenit to, co se druhému podaří. Slovo kritika nebo chyba v hodinách vůbec nezaznívá. Místo toho vede žáky k tomu, aby dokázali druhého pochválit, pomoci mu, navrhnout mu, co konkrétně zlepšit.

- **Pozorování vyučovací hodiny**

Na začátku hodiny někteří žáci ještě dopisují test z předchozí hodiny. Ti, co už mají dopsáno se mohou pustit do vlastního čtení. Na každou hodinu čtení mají mít žáci na lavici přichystanou knihu, aby pak hledání a shánění knihy nezdržovalo. Platí to i pro tuto hodinu, kdo má test napsaný vezme si knihu a může si zvolit místo, kde bude číst. Jakmile všichni žáci ve třídě čtou, čte chvíli i paní učitelka. Poté prochází mezi dětmi a u každého žáka se zastaví. Každému žákovi položí jednu z těchto otázek: „*O čem je tvá kniha? Co si o ní myslíš? Je teď v knize nějaký problém? Jak myslíš že*

se vyřeší? Nebo co se děje v kapitole, o čem právě čteš?“ Paní učitelka se tak může každému žákovi individuálně věnovat. Pro každého žáka má čas a s každým si může popovídat o knize, kterou čte. Díky tomuto typu aktivity má paní učitelka okamžitou zpětnou reakci žáka. Každý žák tak musí být opravdu aktivní, musí formulovat své myšlenky, postoje, názory. Otázky často vedou k předvídání děje nebo vyjádření vlastní myšlenky a názoru. Myslím, že to vše vede i k utužení vztahu mezi učitelem a žákem. Při komunikaci mezi učitelkou a žáky jsem zaznamenala i to, jak přátelsky paní učitelka s žáky mluví. Že jí zajímá názor žáků a při rozhovorech se na ně usmívá.

Po vlastním čtení a rozhovorech mezi učitelkou a žáky následuje další aktivita. Vyplňování grafického organizéru Průkaz (příloha č. 18). Při vyplňování průkazu žáci naráží na několik problémů, jak ho vyplnit. Nejčastější problém je vyplnění datumu narození postavy z knihy. Líbilo se mi, že je paní učitelka zkoušela navést těmito návodnými otázkami k odpovědi: *„Do jaké třídy chodíš? A kolik ti je let? Kolik tedy může být tvému hrdinovi?“* Vybízí tak žáky k tomu, aby zkusili věk odvodit podle srovnání se sebou samým. Po vyplnění grafického organizéru nechybí samozřejmě společné sdílení.

Na závěr hodiny zařazuje paní učitelka společné povídání o tom, co kdo dnes četl ve vlastním čtení. Ptala se žáků: *„Kdo dnes četl něco zajímavého? Něco, co ho rozesmálo, nebo rozesmutnělo?“* Žáci velice si velice rádi povídají a sdílejí své poznatky. Tyto otázky tak navíc žáky nutí přemýšlet o knize, jako celku. Žáci tak musí formulovat vlastní myšlenky, musí mluvit souvisle a jejich povídání musí dávat smysl. V neposlední řadě se také učí naslouchat druhým, říkat svůj názor a postoj, ale také respektovat ostatní. V příloze č. 19 příkládám záznam hodiny.

2. 3. Porovnání kompetencí začínajícího a zkušeného učitele v oblasti čtenářství

Kompetence začínajícího a zkušeného učitele porovnám pomocí dvou oblastí kompetencí, které vymezuje profesní standard. Pro učitele 1. stupni by tyto dvě oblasti kompetencí měly být stěžejní. Jedná se o kompetence didaktické a psychodidaktické a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

- **KOMPETENCE DIDAKTICKÉ A PSYCHODIDAKTICKÉ**

1) učitel ovládá strategie vyučování a učení na 1. stupni ZŠ se znalostmi psychologických a sociální aspektů.

Paní učitelka A při hodinách čtení využívá nejrůznější čtenářské strategie, které se naučila na vysoké škole. Jsou to takové strategie, které pomáhají čtenářům lépe porozumět čtenému textu. Využívá především strategie, které rozvíjejí kritické myšlení žáků. Je to např. předvídání, kdy žáci na základě přečteného úvodu měli vymyslet, jak příběh bude pokračovat a jak příběh skončí. Často žákům klade otázky před čtením, při čtení i po čtení. viz. záznam text o pozorování její hodiny. Další čtenářskou strategií, kterou paní učitelka A používá je určování důležitých informací z textu např. za pomoci vypracování časové osy, kde žáci zaznamenají klíčové, nejdůležitější body. Paní učitelka A podporuje žáky i v propojování a porovnání. Sleduje filmy, které jsou v kinech a které se žákům líbí a následně poté žákům nabízí knihy, podle kterých byly filmy natočeny.

Paní učitelka B používá také strategie, které rozvíjejí kritické myšlení a pocházejí z programu RWCT stejně jako paní učitelka A. Jedná se zejména o strategie předvídání a kladení otázek. K tomu paní učitelka používá čtenářské kostky, kde se předvídání a kladení otázek ke knize i samotnému příběhu prolínají.

2) Učitel dovede užívat základní metodický repertoár, je schopen je přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivým žákům.

Paní učitelka A využívá mnoho různých metod, které rozvíjejí čtenářství. Často paní učitelka čerpá z programu RWCT, kdy ráda sáhne po různých grafických organizérech jako např. Věnnův diagram, nebo rybí kost. Někdy využívá modelu hodinu E – U – R. Žáky se snaží při výuce motivovat. Jednotlivým metodám, které volí, přizpůsobuje i formy práce. Někdy žáci pracují individuálně, někdy ve dvojicích či skupinově. Dbá na to, aby se žáci učili kooperovat. Paní učitelka A reaguje i na individuální potřeby jednotlivých žáků, především těch s SPU, u těch se např. vždy přesvědčí, zda pochopili zadání dané práce.

Paní učitelka B využívá také metod RWCT. Nejvíce využívá dílny čtení, kdy žáci pracují se svou knihou a různými grafickými organizéry. Při vyplňování organizéru vždy žákům ukazuje názorně co konkrétně po nich chce. Obvykle při výuce žáci pracují individuálně a následně společně sdílí své výtvary, myšlenky i postoje. Žáci tak musí být opravdu aktivní. Učí se tak diskutovat, ale především respektovat názory ostatních. Na rozdíl od paní učitelky A se paní učitelka B nebojí rozvíjet čtenářství i pomocí dramatické výchovy, kdy s dětmi zdramatizovala knihu Malý princ. Myslím, že to způsobeno tím, že paní učitelce B je dramatická výchova blízká, kdežto paní učitelka A je zaměřená na hudební výchovu.

3) Učitel má znalosti o teoriích hodnocení, dovede použít nástroje hodnocení vzhledem k individuálním zvláštnostem žáka

Paní učitelka A by nejraději čtení vůbec známkami nehodnotila, bohužel je vedením donucena k tomu, aby ohodnotila žákův hlasitý přednes beletrického textu i poezie. Sama smysl v hodnocení pomocí známky nevidí. Při hodinách využívá především slovní hodnocení.

Paní učitelka B hodnotí známkou pouze referáty, které byly odprezentovány nahlas před třídou. Žáci společně s paní učitelkou B vytvořili kritéria hodnocení, aby věděli, za co jakou známku dostanou. Díky těmto kritériím a vyplňování formuláře, o kterém se zmiňuji v kazuistice učitelky B se žáci učí hodnotit ostatní na základě určitých kritérií. Žáci se také učí, že je důležité začít hodnocení pozitivy a klady a slovo kritika nebo chyba vůbec v hodnocení nepoužívat.

4) Učitel dovede používat informačních a komunikačních technologií pro podporu žáka

Jak paní učitelka A tak paní učitelka B používají interaktivní tabuli, na které žákům např. promítají knihy, které aktuálně vyšly nebo jim ukazují čtenářské servery jako ČTE SY RÁD. Obě paní učitelky dovedou informační i komunikační technologie používat. Ve hodinách čtenářství je však používají podstatně méně než v jiných předmětech.

- **KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ**

1) Učitel má znalosti všeobecného rozhledu

Učitel by měl vždy mít určitý všeobecný přehled. Pokud učitel učí čtenářství měl by mít i přehled o tom, co se v souvislosti se čtenářstvím aktuálně děje. Paní učitelka A tak sleduje několik webů, sleduje, jaké knižní novinky vycházejí a nenechá si ujít ani výsledky nejrůznějších soutěží, kde se hodnotí knihy. Ve svém volném čase čte odborný časopis Kritické listy, kde hledá inspiraci do svých hodin. Knihy, které aktuálně vycházejí, žákům často promítá na interaktivní tabuli jako inspiraci pro další četbu. Paní učitelka A také sleduje výsledky testování čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS. Nicméně ve výuce podle výsledků žádné změny nedělá.

Aby paní učitelka B měla všeobecný přehled navštěvuje na rozdíl od paní učitelky A nejrůznější kurzy. Za nejprínosnější považuje kurzy programu RWCT. Paní učitelka B také sleduje výdej knižních novinek i soutěže jako je Magnesia litera. Z odborné literatury čte časopisy Kritické listy a Čtenářskou gramotnost. Taktéž jako paní učitelka A sleduje výsledky čtenářské gramotnosti, ale žádné změny ve výuce na základě výsledků nedělá.

2) Učitel umí vystupovat jako reprezentant profese na základě principů profesní etiky, dovede argumentovat své pedagogické postupy

Učitelé by měli reprezentovat svou profesi, a to zejména pokud jednají s rodiči. Paní učitelka A má s rodiči dobré vztahy, někteří rodiče se s ní chodí i radit s problémy svých dětí. Paní učitelka A dokáže své postupy ve výuce obhájit jak před vedením, tak před rodiči.

Paní učitelka B má s rodiči také dobré vztahy. Vždy vystupuje jako profesionál. V rozhovorech, které jsem s paní učitelkou udělala se ke mně chovala vždy mile a ochotně odpovídala na všechny mé otázky, týkající se jejího způsobu výuky.

3) Učitel dovede kooperovat s kolegy ve sboru

Na škole, kde paní učitelka A učí je nejmladší. Oproti jiným učitelkám na škole, kde působí, má i odlišný způsob výuky. Vyučuje především konstruktivisticky, kdy žáci často pracují ve skupinách a spolupracují. Kooperace s kolegy nepřipadá moc v úvahu.

Lze usuzovat i z toho, že její kolegyně zabavila koberec a doposud ho nevrátila. Proto se v plánování a realizaci výuky musí paní učitelka spoléhat především sama na sebe.

Paní učitelka B pracuje na škole, kde jsou kolegové zvyklí kooperovat. Často paní B učitelka spolupracuje s kolegyní, která vede školní čtenářský klub. Chodí k ní pro rady nebo si od ní půjčuje čtenářské kostky.

4) Učitel je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení

Po každé hodině čtení jsme s paní učitelkou A udělaly reflexi. Myslím, že paní učitelka A je k sobě velmi kritická a mohla by si více věřit. Je si obvykle vědoma chyb, které udělala a vždy hledá nápravu. Myslím, že jakmile paní učitelka A nasbírá více zkušeností, začne si více věřit a k sobě nebude tak přísná.

I s paní učitelkou B jsme reflektovaly každou hodinu. I paní učitelka B je k sobě kritická. Pokud se jí něco v hodině nezdálo, také hledala možnosti, jak danou chybu napravit.

5) Učitel je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků

Paní učitelce A velmi na žácích záleží. Hodiny plánuje podle potřeb, ale i zájmů žáků. Žáci, především dívky milují filmy, které hrají v kinech a poté si rády přečtou i knihu podle které byl film natočen. Z toho důvodu paní učitelka sleduje filmy, které aktuálně běží v kině, aby eventuálně mohla svým žákům nabídnout knihu, podle které byl film natočen.

I paní učitelka B reflektuje vzdělávací potřeby svých žáků. Pokud v hodině nastane situace, že je pro žáky určitá aktivita příliš obtížná, další hodinu zařadí podobnou aktivitu, která je o něco lehčí.

Mezi další kompetence, které však v tomto standardu nejsou napsané a pro mě jsou důležité je přístup k žákům a vztah ke čtení.

Paní učitelka A je velmi přátelská k dětem. Někdy však ta hranice, kdy je kamarádkou a kdy učitelkou je poněkud nejasná. Někdy se tak stane, že žáci paní učitelku A úplně neposlouchají. To je však tím, že je teprve začínající učitelkou a věřím, že se to zlepší nasbíráním zkušeností.

Paní učitelka B je také přátelská ke svým žákům, ale nevím, jak to paní učitelka dělá, ale nikdy nemusí zvednout na své žáky hlas, stačí, když se na ně podívá a ve třídě je klid k další práci. Možná je to zkušenostmi, která za svou kariéru nasbírala, nebo je to její klidnou, přátelskou a povahou.

Tím nejdůležitějším dle mě je vztah učitele ke čtení. Učitel by měl být zapáleným čtenářem, který ve svém volném čase rád sáhne po knize. Jedině tak mohou učitele žákům předat lásku a kladný vztah ke knihám. Díky pozorováním a rozhovoru mohu konstatovat, že paní učitelce začínající i zkušené se to daří.

2. 3. Návrh funkčního projektu k rozvoji čtenářství

Zde předkládám obecný návrh funkčního projektu k rozvoji čtenářství, za pomoci pěti oblastí, které vnímám jako zcela zásadní. Inspiraci jsem čerpala i z pozorování paní učitelky začínající i zkušené.

1) Vymezení cíle

Za zcela zásadní při návrhu funkčního projektu u žáků na 1. stupni ZŠ je volba cíle. Z didaktického hlediska musí být cíl především přiměřený. Učitel by tak měl brát ohled na to, jak staré žáky učí, jaké záliby žáci mají, jaké osobnostní typy ve třídě převažují, ale také to, jaké mají žáci individuální potřeby. Cíl by měl být zformulován konkrétně, aby se dalo zjistit, zda byl nebo nebyl naplněn. Na základě vytyčených cílů by měl učitel určit i to, jak dlouho projekt bude trvat.

Projekt k rozvoji čtenářství, by vždy měl rozvíjet čtenářskou gramotnost. Učitel by proto měl brát zřetel na rozvíjení všech jejích složek, které jsou vytyčeny takto: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.

2) Volba strategie

K tomu, aby cíl projektu byl naplněn, by měl učitel využívat nejrůznějších čtenářských strategií, které čtenářům budou pomáhat lépe porozumět čtenému textu. Nejčastěji jsou používané strategie z programu RWCT, které rozvíjí především kritické

myšlení. Mezi strategie RWCT patří zvolení cíle, vyvozování, shrnování, předvídání, kladení otázek, vizualizace, určování důležitostí nebo vytváření souvislostí.

Další oblíbenou strategií je rozvoj čtenářství pomocí dramatiky. Právě metody dramatické výchovy nabízejí cestu k hlubšímu a procítěnějšímu pochopení textu. Další strategií může být používání čítanek, nebo propojení čtení s výtvarnou výchovou. Ať je strategie jakákoliv, vždy by měla směřovat k dosažení vzdělávacího cíle.

3) Využití metod

Jednotlivé čtenářské strategie by měly být doplněny i různými čtenářskými metodami. Pokud učitel zvolí strategii z RWCT a bude jí chtít doplnit metodami z tohoto programu, má na výběr poměrně z širokou škálu metod. Při výběru metod z RWCT by měl učitel brát v potaz, zda je metoda určená k fázi evokaci, uvědomění nebo reflexi. Pokud jde o metody dramatické výchovy, ty směřují buď k divadlu nebo k práci s rekvizitou. Pokud učitel chce používat metody ve svém projektu, měl by s nimi vnitřně souhlasit. Pokud je bude používat po nátlaku a nebude o nich zcela přesvědčen, nikdy je nebude učit a využívat dobře.

4) Hodnocení žáků

V plánování funkčního projektu by měl učitel počítat s tím, že je třeba žáky i hodnotit. Je na uvážení každého učitele, jaký styl hodnocení zvolí. Zda bude hodnotit známkou, nebo slovně. Je důležité si uvědomit, z jakého důvodu chce učitel žáky ohodnotit. Zda je chce motivovat do další práce, nebo zda chce pouze ohodnotit jejich činnost.

5) Reflexe

Učitel by měl vést žáky k reflexi. Právě během reflexe si žáci třídí, sjednocují, systematizují vše nové, čemu se naučili a nové poznatky si tak upevňují. Fáze reflexe je velmi důležitá. Pokud fáze reflexe nenastane může žákovi i učiteli zůstat nejasné, co žák pochopil. Důsledkem toho je, že žákovi chybí důležitý článek pro další učení a na zmatek v hlavě se těžko navazuje. Na konci projektu by i sám učitel měl umět celý projekt zreflektovat. Zejména to, zda žáci dosáhli vytyčeného cíle.

Závěr

Cílem výzkumné části mé práce bylo odpovědět na výzkumnou otázku: Co a jak dělá pro rozvoj čtenářství učitel začínající a zkušený? Dále si také odpovědět na následující 3 podotázky: Má učitel začínající a zkušený stejný cíl v oblasti rozvoje čtenářství? Potýká se učitel začínající se stejnými problémy v rozvoji čtenářství u žáků jako učitel zkušený? Vzdělávají se učitelé v oblasti čtenářství?

Po dlouhodobém pozorování a rozhovorech s paní učitelkou začínající jsem došla k závěru, že výuce čtenářství přikládá velký význam. Hodiny vždy pečlivě plánuje na základě vytyčeného cíle, kdy chce žákům dokázat, že knížka je k odpočinku, nikoliv k otravě. Paní učitelka chce především vybudovat pozitivní vztah žáků ke čtení. V hodinách se tak zaměřuje na 3 oblasti. Návik hlasitého čtení, budování kladného vztahu ke čtení a literární výchovu. Paní učitelka učí konstruktivisticky a tomu odpovídají i zvolené strategie a metody, které často vycházejí z programu RWCT a jeho modelu hodiny E-U-R. V hodinách paní učitelka pracuje jak s prózou, tak i poezií. Metody, které paní učitelka využívá vyžadují různé formy práce. Žáci tak pracují jak individuálně, tak ve dvojici nebo skupinově.

I paní učitelce zkušené záleží na rozvoji čtenářství u svých žáků. Cíl má propracovanější než paní učitelka začínající, ale to přisuzují získaným zkušenostem za 25 let praxe. Nezáleží jí pouze na tom, aby žáci měli kladný vztah ke čtení, ale chce, aby se žáci dokázali v textu orientovat a zaujmout k němu určité stanovisko. V hodinách paní učitelka využívá především strategie a metody z programu RWCT. Zaměřuje se na dílny čtení, které má pevně zakotvené v týdenním rozvrhu. Z pozorování mohu usoudit, že žáci k dílně čtení přistupovali kladně. Nestalo se, aby někdo zapomněl knihu nebo referát. Před hodinou si velice často ukazovali knihy, které právě čtou. Právě kvůli takovým momentům stojí za to používat metody RWCT, dílny čtení atd. Žáci si tak sami, nenásilně doporučují knihy, které stojí za přečtení. Při dílnách čtení mě však překvapila jedna věc. Při vlastním čtení si četla i paní učitelka. Nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, že pokud žák vidí dospělého (učitele) s knihou, neprijde mu divné číst. Navíc učitel má jít svým žákům příkladem.

Při zjišťování, s jakými problémy se paní učitelky potýkají jsem očekávala mnohem větší výčet, a to především ze strany paní učitelky začínající. Opak byl pravdou.

Paní učitelka začínající řeší především to, jak žáky při hodinách čtení hodnotit, jaké věkově vhodné texty do výuky zařazovat. Paní učitelka zkušená si těmito problémy také prošla, ostatně pravděpodobně každého začínajícího učitele takové problémy potkají. Nasbíráním zkušeností se však tyto problémy zcela jistě budou zmenšovat, až vymizí. Pro paní učitelku zkušenou je největším problémem nedostatek literatury ve třídě. Očekávala jsem, že alespoň jedna paní učitelka zmíní problém s rodiči, z toho důvodu, že mám poslední dobou pocit, že stížností rodičů přibývá. To, že ani jedna paní učitelka nemá problémy s rodiči, přisuzuji jejich vystupování a přátelské jednání s rodiči. Velký vliv na to jistě má i jejich přístup a připravenosti na hodinu.

Paní učitelka začínající i zkušená přistupují k výuce čtenářství opravdu zodpovědně. Nepřekvapilo mě tedy, že obě dvě se stále vzdělávají. Paní učitelka začínající čte odborné časopisy a publikace, které vycházejí. Paní učitelka zkušená sleduje také odborné publikace, ale každý rok absoluuje alespoň 1 seminář nebo kurz. Za nejprínosnější považuje kurz RWCT, ze kterého čerpá nejen v hodinách čtení.

Obě paní učitelky v mé diplomové jsou milé, empatické, velmi vstřícné. Našla bych mnoho dalších krásných přídavných jmen, které by je charakterizovaly. Mohu říci, že obě paní učitelky jsou prototypem skvělého učitele, který rozvíjí čtenářství u svých žáků. Každá si vytyčila cíl, který se snaží naplňovat za pomoci různých strategií a metody, které rozvíjejí kritické myšlení. Obě se vzdělávají a hledají inspiraci jak v odborných publikacích, tak na nejrůznějších webech. Díky tomu mají přehled o tom, jaké knižní novinky vycházejí, jaké knihy získávají nejrůznější ocenění např. Magnesia litera a žákům tak mohou doporučovat opravdu kvalitní literaturu.

Učitel, který chce rozvíjet čtenářství u svých žáků, a chce, aby žáci měli kladný vztah k četbě musí mít rád knihy. Tuto vlastnost obě paní učitelky měly. U každé jsem viděla na stole knihu, kterou čte ve volném čase. V obou třídách jsem viděla, to, že paní učitelky mají své žáky rády a žáci mají rádi je. Při výuce preferují přátelský přístup. Ani u jedné učitelky jsem při výuce neviděla, že by na žáky křičely. Naopak vždy byly trpělivé, laskavé a respektovaly individuální potřeby svých žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů:

- ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- BASL, Josef, Iveta KRAMPLOVÁ, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. PIRLS 2011 & TIMSS 2011: VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/a70bd18d-1061-4253-9899-23f30c7528e8>
- BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva : přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 9788088087083.
- Celé Česko čte dětem [online]. 2014 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: www.celeceskocdetem.cz
- Co jsou čtenářské strategie* [online]. 2010 [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>
- ČERNÁ, Olga. Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
- Čtenářská gramotnost ve výuce. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogick. Praha, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
- HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HNÍK, Ondřej. Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchového oboru. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024626260.
- CHALOUPKA, Otakar. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

KOŠTÁLOVÁ, ŠAFRÁNKOVÁ, HAUSENBLAS a ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha, 2010

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. Jak (se) učí číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 8021104864.

KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. Národní zpráva PIRLS 2011. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 9788090537033.

Kritické listy: Co je E-U-R. Praha: Kritické myšlení, 2006, (22).

Kritické listy: Dílna čtení v praxi. Praha: Kritické myšlení, 2007, (27).

Kritické listy: jak modelovat čtenářské strategie. Praha: Kritické myšlení, 2009, (36).

Kritické listy: jak modelovat čtenářské strategie. Praha: Kritické myšlení, 2007, (27).

Kritické listy: Neviditelné čtenářství. Praha: Kritické myšlení, 2009, (36).

MARUŠÁK, Radek. Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 9788073311728.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 9788021106079.

RABUŠICOVÁ, Milada. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-8625-1-14-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, 2016.

Reading process [online]. [cit. 2017-04-17]. Dostupné z:

<http://www.pdst.ie/sites/default/files/Reading%20Booklet%20-%20to%20circulate.pdf>

Rosteme s knihou [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z:

<http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivita-kampane/>

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ. Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století: sborník vybraných referátů z vědecké konference, Praha, 14.-15. září 1998. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-86039-76-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPITZER, Manfred. Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEELOVÁ, Jeannie, Kurtis MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ (VYMEZENÍ POJMU A RÁMCE E- U- R): Příručka I. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

TOMKOVÁ, Anna. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.

Veletrh dětské knihy v Liberci: 10. jubilejní ročník Veletrhu dětské knihy v Liberci 2. – 4. června 2016 [online]. [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <https://www.veletrhdetskeknihy.cz/10-rocnik-veletrhu-detske-knihy-v-liberci-2-4-cervna-2016/>

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1

a) Rozhovor se začínající paní učitelkou

- **Jak obvykle probíhá vaše hodina čtení?**

Hodiny čtení zaměřuji na 3 oblasti. Každé oblasti věnuji celou vyučovací hodinu. Jednotlivé oblasti se snažím pravidelně střídat. Jedná se o tyto tři oblasti:

1) Nácvik hlasitého čtení

Právě teď dočítáme Lovce mamutů, které začínali číst s bývalou paní učitelkou. Myslím, že je pořád potřeba, aby žáci četli nahlas, alespoň ve škole, protože doma již nahlas nečtou. Knihu Lovci mamutů čteme z toho důvodu, že je žáci začali číst s minulou paní učitelkou. Není to úplně moje oblíbená kniha, nebo kniha se kterou bych chtěla při hodinách do budoucna pracovat. Nicméně jsem si říkala, že by byla škoda, kdyby ji žáci nedočetli. A tak trénujeme hlasité čtení právě na Lovcích mamutů.

2) Budován kladného vztahu k četbě

Je pro mne velice důležité, aby žáci nebrali čtení jako zlo, ale aby k němu měli kladný vztah. Zavedla jsem proto koutek, kam si žáci mohou uložit svou knihu, kterou právě čtou a číst ji ve volné chvíli, ukazovat a prezentovat kamarádům a inspirovat k četbě své kamarády. Chci, aby děti četly s láskou, aby rády chodily do knihovny nebo do knihkupectví pro knihy. Je to ale vážně obtížné. Moderní technologie jsou velkou překážkou a nejsem si jistá, zda mám šanci uspět.

3) Literární výchova

V těchto hodinách pracuji především se textem, který přinesu. Zaměřuji se na literární výchovu jako takovou. Inspiraci hodně čerpám z toho, co jsem se naučila na fakultě v didaktice literatury. Po skončení předmětu jsme si s několika spolužačkami zreflektované přípravy sdílely. Díky tomu tak mohu sáhnout po odučené přípravě a po drobné úpravě ji použít. Někdy jsem za to vážně ráda, protože učit každý den a dělat poctivé přípravy je vážně náročné.

- **Kolik hodin týdně čtení věnujete popř. věnujete někdy hodiny čtení na „úkor„ jiného předmětu?**

V týdnu máme 7 hodin českého jazyka. Je tak na mě, jak si časově rozvrhnu čtení, mluvnici a sloh. Čtení obvykle věnuji 2-3 hodiny týdně. Na úkor jiného předmětu tak čtení neprodužuji. Času je málo nejen na čtení, ale i na ostatní předměty.

- **Je časová dotace na hodiny čtení podle Vás dostačující?**

Časová dotace je rozhodně nedostačující. Ráda bych např. využívala program RWCT, ale aby to mělo opravdu smysl, potřebovala bych mnohem více času než právě teď. Dalším problémem ranních hodin českého jazyka je i to, že obvykle žáci nosí omluvenky, vybírají se peníze na různé

akce a řeší se organizační záležitosti. Tím se ztratí spousta času, které bych mohla využít daleko efektivněji.

- **Jak probíhá Vaše příprava a plánování na jednotlivé hodiny?**

Jak jsem říkala, hodiny čtení zaměřuje na 3 oblasti. Výuku si plánuji vždy na týden dopředu a týdenní plány dávám na stránky školy, aby tak rodiče měli přehled, co se bude kdy dít. Přípravu na každou hodinu mám poznamenanou ve svém puntíkatém sešitu, který mám vždy po ruce.

- **Máte nějakou oblíbenou metodu na „rozvoj čtenářství“?**

Žádnou úplně oblíbenou metodu nemám, ale ráda občas sáhnu po aktivitách RWCT zejména po různých grafických organizérech jako jsou např. Vénnovy diagramy nebo rybí kost. Někdy využívám i model hodiny E-U-R. Vždy záleží, jaký text vyberu a jaké plány s ním mám. Model E-U-R používám hodně, když pracuji s poezií.

- **Metody dramatické výchovy nepoužíváte?**

Dramatiku vůbec, nějak mi ty metody úplně nesedí. Přece jen dramatická výchova není moje úplně oblíbená. Specializuji se spíš na hudební výchovu

Co čítanky, využíváte je?

Čítankám se nebráním, ale tady na škole jsou vážně opravdu hodně staré a příběhy v nich mě moc neoslovily. Pokud však narazím na dobrý text, který v čítance najdu, nemám problém s ním pracovat.

- **Čtou u Vás ve třídě děti rády? Motivujete je k tomu číst i mimo vyučovací hodinu?**

Ve třídě mám plno dětí, které rády čtou. Pokud mají svou práci hotovou, mohou si vzít svou knihu a chvíli si číst. To se osvědčilo, opravdu pokud mají svou práci, jdou si pro knihu ve čtenářském koutku. Snažím se je však i motivovat ke čtení i mimo vyučování, nabízím jim proto různé knižní novinky a zajímavé knihy, které vyhráli různá ocenění jako např. Magnesia litera.

- **Jakým způsobem čtení vašich žáků hodnotíte?**

Hodnocení čtení je těžká věc. Nejrady bych hodiny čtení neznámkovala vůbec. Právě máme vedením nařízeno, že každý žák musí být oznámkován ze čtení a z recitace básničky. Každý tak sám přečetl nahlas kousek textu a já jej oznámkovala. Většina dětí dostala jedničku, jen pár dětí dostalo dvojku. Nepřijde mi správné čtení hodnotit. Protože takové hodnocení nemusí být objektivní. Tomu, komu jsem dala dvojku by jiná paní učitelka dala třeba jedničku. Takové zkoušení je ztráta času. Raději budu s žáky číst, povídat si o knihách nebo rozebírat nejrůznější příběhy.

- **Výsledky výzkumů PISA a PIRLS nedopadly dobře, sledujete tyto výzkumy? Ovlivňují nějak výsledky vaší výuky?**

Ano výsledky sleduji, ale nijak mou výuku neovlivňují. Výuku plánuji především tzv. na míru mé třídě. Vím, kde mají nedostatky, slabiny, na co zaměřit více a na co naopak méně. Co je pro mě důležité je především motivace dětí ke čtení. Pokud děti budou číst, a budou především chtít číst, věřím, že i výsledky těchto výzkumů by se mohly zlepšit.

- **Vzděláváte se v oblasti nových metod, jak učit čtení?**

Zatím ne, snažím se, alespoň sledovat, co vychází za knižní novinky, čtu různé odborné časopisy. Sleduji i aktuální čtenářské soutěže. Příští školní rok mám plánu si udělat základní kurz RWCT, který si bohužel budu muset sama zaplatit. Přesto si ho udělat chci.

- **Jaké kompetence dle Vás by měl mít dobrý učitel, když chce dobře učit čtenářství?**

Dobrý učitel by měl být především kreativní, sečtělý, měl by sledovat knižní novinky, měl by být empatický, a to i k dění ve třídě. Pomocí knih tak může zavádět různá témata a problémy, které se právě mohou ve třídním kolektivu objevovat. Myslím, že by také měl sledovat nejen knižní ale i filmové novinky. Často děti sáhnou po knize, která byla zfilmována.

- **Co je pro Vás při hodinách čtení důležité? Čeho chcete dosáhnout?**

Moje vize je vybudovat u svých žáků pozitivní vztah ke čtení. Jejich bývalá paní učitelka jim vybrala knihu Lovci mamutů, kterou musí přečíst všichni. Já jim dávám naopak volbu toho, co budou chtít číst. Chci, aby věděli, že knížka je k odpočinku, nikoliv k otravě. Žáci si tak mohou vždy vybrat co chtějí číst. Nenutím jim žádné knihy, ale při hodinách jim často promítám nejrůznější knižní novinky. Pokud však sáhnou po literatuře méně kvalitní, tak mi to nevadí. Hlavní je, že se pro nějakou knihu nadchnou a chtějí ji číst.

- **Máte ve své třídě žáka s poruchou čtení? Je ve výuce nějak zohledněn?**

Mám ve třídě dvě žákyně s poruchou čtení. S jednou žákyní doma intenzivně pracují. A její výsledky jsou tak mnohem lepší, než žákyně se kterou doma nikdo nepracuje.

- **Jako začínající učitelka jste třídu přebrala po jiné učitelce, musela jste něco změnit?**

Ano, udělala jsem poměrně dost změn. V první řadě jsem dětem dala volbu čtení knih. Pro žáky je největší změna v tom, co se v hodině čtení děje. Doposud četli společně Lovce mamutů. Od doby, co jsem je převzala po nich vyžadují mnohem větší aktivitu než jen čtení v lavici. Pracujeme skupinově, ve dvojicích nebo společně sdílíme. Především na práci ve skupinách si museli žáci zvyknout. Z počátku to bylo poměrně obtížné, ale vidím jisté pokroky. Někdy se však stále stane, že práce skupiny není odpovídající, protože si povídali a nepracovali. Stále hledám způsoby, jak tomuto předcházet.

- **Narazila jste na nějaký problém v hodinách čtení?**

Zatím žádný závažný problém nenastal. Pouze žáci občas zapomínají své vybrané knihy. Pro tyto případy jsem donesla několik svých knih, které si v případě nouze mohou půjčit. Za problémy vnímám hodnocení žáků, moje představa se neslučuje s představou vedení. Tudiž musím žáky za pololetí dvakrát ohodnotit známkou. Dalším problémem je výběr vhodného textu. Žáci začínají být v pubertě a vše jim připadá směšné. Nejvíce se vždy smějí, když je v textu zmínka o nějakém citovém vztahu mezi dvěma lidmi.

- **Máte nějakou zpětnou vazbu ohledně své výuky čtení od rodičů?**

S rodiči vycházím dobře a zpětnou vazbu jsem již od nich několikrát dostala. Líbí se jim, že některé věci dělám jinak než předchozí učitelka, že si žáci např. mohou vybrat knihu ke čtení dle

svého. Také, že pracujeme ve skupinách a učím konstruktivisticky. Na třídních schůzkách, které už proběhly jsem od rodičů slyšela chválu i slova podpory.

• **Co je pro vás jako začínající učitelku nejtěžší, s jakými problémy se potýkáte?**

Velmi obtížné je pro mne hodnocení zejména čtení. Z mého pohledu je velmi subjektivní. Do hodin čtení je pro mne těžké vybírat takové knihy, které žáky nadchnou. Moji pátáci jsou už v pubertě, proto knihy musím volit rozvážně. Každá narážka na vztahy a podobně vyvolávají salvy smíchu a nedá se poté pracovat. Tyto problémy však nejsou neřešitelné. Jsem ráda, že nemusím řešit nic závažnějšího

B) ROZHOVOR SE ZKUŠENOU PANÍ UČITELKOU

Jak obvykle probíhá vaše hodina čtení?

Při hodinách čtení nejčastěji dělám dílny čtení. Ty máme zakotvené i v rozvrhu. Dílna čtení probíhá jednou týdně a vyhrazuji na ni 2 vyučovací hodiny. Obvykle 1. hodinu máme jeden referát. Kdy žák svou knihu představí, řekne, o čem je, co ho zaujalo a přečte ukázkou. Po referátu žáci vyplní formulář, na který napíší, za co chtějí toho, kdo má referát pochválit, co se povedlo a také mohou napsat doporučení pro příště. Po referátu přichází tzv. vlastní čtení, kdy každý žák čte svou knihu. Po přečtení mám pro žáky nachystané navazující aktivity. Často využívám grafických organizérů z nakl. Šafrán. Někdy přinesu čtenářské kostky, karty Dixit nebo si jen povídáme o tom, co žáci dnes četli.

Kolik hodin týdně čtení věnujete popř. věnujete někdy hodiny čtení na „úkor“, jiného

předmětu? Pokud byl prostor, věnovala jsem se čtení i v jiné hodině. Ale i v jiných hodinách se dají hodiny čtení využít, pokud se např. pracuje s výukovým textem s metodami kritického myšlení. To jsem ve svých hodinách také někdy využívala.

Je časová dotace na hodiny čtení podle Vás dostačující?

Na prvním stupni si vyučující může hodiny většinou korigovat sám, tak se dá využít i jiných hodin nebo se dají tvořit různé bloky. Nevím, zda je to možné dělat na všech školách, ale u nás to možné je a využívám toho. Dílny čtení tak mohou být 2 vyučovací hodiny. Díky tomu tak naplánovaných aktivitám mohu dopřát dostatek času.

Jak probíhá Vaše příprava na jednotlivé hodiny?

Na každou hodinu jsem chtěla, aby měl vždy jeden žák připravené povídání o své knize. Žáci se mohli v průběhu roku zapisovat na seznam, který visel ve třídě. Vyšel tak povídání 2x na každého žáka. Dílna čtení většinou začínala tímto povídáním, seznámením s knihou, stručným popisem, čtením zajímavého úryvku. Ostatní žáci měli možnost zeptat se na otázky a potom zapisovali hodnocení „referátu“, které dostal přímo žák, který o knize povídal. Na konci ještě zaznělo pozitivní hodnocení žáků a doporučení pro příští práci. Na další část hodiny měli vždy žáci svou knihu, kterou v průběhu dílny četli, i já jsem měla svou. Před dílnou jsem buď měla připravenou aktivitu z nabídky kritického myšlení, nebo jsem pracovala s listy grafických organizérů z nakladatelství Šafrán, nebo jsem měla připravené otázky na nějaké téma.

Máte nějakou oblíbenou metodu na rozvoj čtenářství?

Chci naučit děti, aby měly práci s knihou rády, aby to pro ně byla zajímavá a smysluplná aktivita. Úplně oblíbenou metodu nemám, ale vždy jsem se řídila podle toho, co děti v mé třídě měly rády. Děti vždy rády poslouchaly, když jsem jim předčítala, když mohli zavřít na chvíli oči, poslouchat a odpočívat. I já jsem vždy dětem ráda předčítala, ve třídě byl krásný klid, děti i já jsme si tak na malou chvíli mohli odpočinout. Z metod kritického myšlení ráda používám předvídání, kdy žáci museli na základě ukázky vymyslet vlastní příběh.

Čtou u Vás ve třídě děti rády? Motivujete je k tomu číst i mimo vyučovací hodinu?

Myslím si, že děti měly dílny čtení rády, rády si mezi sebou knihy i půjčovaly a myslím si, že dost dětí četlo knihy i mimo dílny čtení – jak doma, tak i ve škole, když měly čas a možnost.

Jakým způsobem čtení vašich žáků hodnotíte?

Ve výuce využívám jak slovního hodnocení, tak i známek. Slovní hodnocení využívám ve čtenářských denících. Ke slovnímu hodnocení vedu i žáky, kteří mají hodnotit referáty o knihách. Z toho důvodu jsem vytvořila malý formulář. Známkou však hodnotím také. Nejen žáci, ale i rodiče očekávají, že práci v hodině budu i známkovat. Proto v hodinách čtení hodnotím pouze referáty, dle kritérií, která jsme s žáky společně vytvořili. Myslím, že v hodinách čtení by se však nic jiného známkou hodnotit nemělo. Měl by se spíše klást důraz na slovní hodnocení, na hodnocení toho, co povedlo a naopak hledat doporučení a rady proto, co se nepovedlo.

Výsledky výzkumů PISA a PIRLS nedopadly dobře, sledujete tyto výzkumy? Ovlivňují nějak výsledky vaši výuky?

Výsledky sice sleduji, přečtu si informace, ale zajímá mě práce s mými konkrétními žáky, se kterými pracuji. Je dobré vědět, jak si naši žáci stojí, ale ve škole by se měli akceptovat individuální potřeby žáka a třídy.

Vzděláváte se v oblasti nových metod, jak učit čtenářství?

Pravidelně se vzdělávám na různých kurzech. Za velmi inspirativní a pro mě nejpřínosnější považuji kurz RWCT, které pořádá Kritické myšlení Z. S. Dále vyhledávám kurzy, které vycházejí z programu RWCT, ale zaměřují se na dílny čtení. Jinak samozřejmě čtu odborné časopisy jako Kritické listy a sleduji i vycházející odbornou literaturu např. jak pracovat s dětmi s dyslexií apod.

Jaké kompetence dle Vás by měl mít dobrý učitel, když chce dobře učit čtenářství?

Čtenářství se asi nedá naučit. Učitel by měl mít kladný vztah ke čtení a měl by umět dětem zprostředkovat, že čtení může být zábavné, zajímavé, poučné, dobrodružné. Pokud nemá člověk vztah ke čtení, nemůže ho předávat dál.

Co je pro Vás při hodinách čtení důležité? Čeho chcete dosáhnout? Aby byla hodina pro děti zajímavá, aby se na chvíli ocitli v takovém světě, jakou jejich kniha nabízí. Aby si čtení i v té krátké době maximálně užily. Aby je příběh v knize zaujal, aby pomocí aktivit po četbě

zjistili, že se s příběhem v knize dá pracovat..... Aby si i doma děti sáhly raději po knize než po tabletu, ale to je možná v dnešní době velká naivní představa.

Jak jeho zohlednění vnímají ostatní žáci? Nemají s tím problém. Dokonce s ním konzultují výběr knížek a sami mu knihu na čtení doporučí. Vedu žáky k tomu, aby byli samostatní. Nejprve se vždy mají zeptat kamaráda, pokud kamarád neví, mohou přijít za mnou.

Reagují rodiče na to, jak učíte čtení?

Ano, reagují. Konzultují se mnou výběr knih, které chtěli koupit svým dětem. Byli rádi za nabídky, které jsem jim zprostředkovala, poradila jsem jim i různé portály, kde knihy mohou vybírat a nestojí tolik peněz. Rodiče nikdy neměli problém s tím, jak vedu hodiny jak čtenářství, tak i jiné předměty. Mohu říci, že s rodiči mám dobrý vztah. Často se i do výuky zapojují. Teď budeme hrát divadlo – Malý princ. Jeden tatínek nám proto vyrobí maňásky na naše představení.

Potýkáte se s nějakými problémy při hodinách čtení?

Jediným problémem je nedostatek knih v naší třídní knihovničce. Bohužel nejsou finance. Já sice občas nějakou knihu přinesu, ale mám děti a knihy které kupuji jsou určené především jim. Ráda bych, aby v naší knihovničce byly různé knižní novinky, které by si žáci mohli prohlédnout, knihu osahat a třeba se na chvilku o přestávce i začíst. To je však pouze mé přání. Z toho důvodu máme ve třídě síť, kam věším barevně okopírované obálky knih. Žáci se tak mohou inspirovat alespoň takto. Snad je alespoň obal knihy zaujme a na základě toho se po knize podívají i v knihovně.

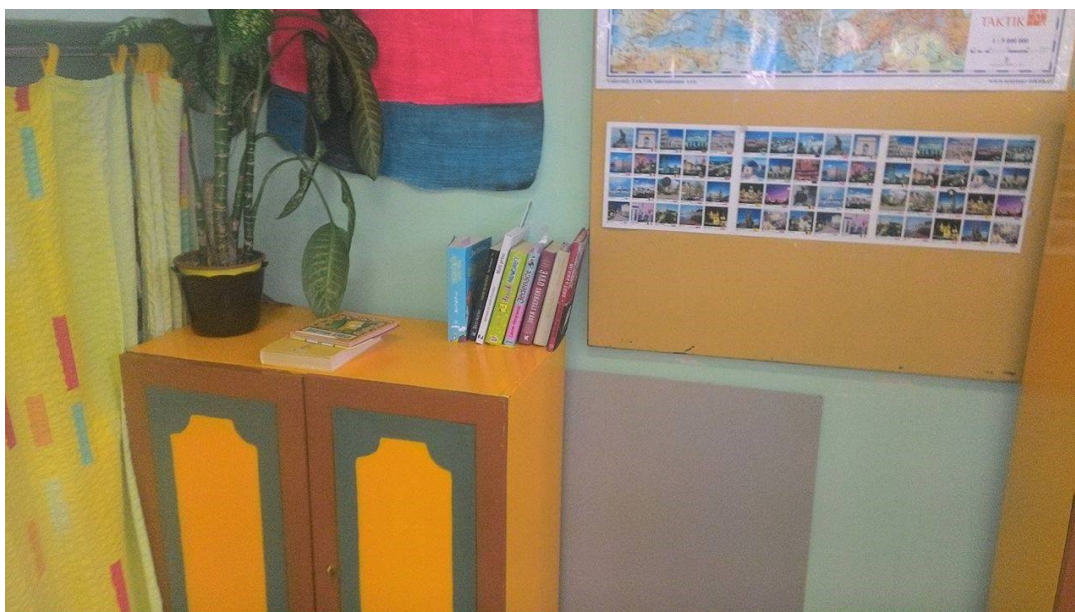
Zkuste mi popsat v celku jaké místo u vás zaujímá výuka čtení, jakými cestami jdete?

Snažím se, aby výuka probíhala napříč všemi hodinami. Je důležité, aby žáci věděli, co čtou, a to nejen ve vlastních knihách. Měli by se umět orientovat v textu a zaujmout k němu nějaké stanovisko. Zařazuji do hodin metody kritického myšlení. Jestli vidím výsledky? Nevím, to mohou posoudit učitelé v dalších ročnících, rodiče a žáci samotní na vyšších stupních základní nebo střední školy.


Příloha č. 2: Knihovnička u paní učitelky A



Příloha č. 3: čtenářský koutek



Příloha č. 4: Papír s přehledem právě čtených knih



Co právě čtu..

	Únor	Březen	Duben	Květen	Červen
Miki					
Agáta	Hovno hoří!				
Kačenka	relký útěk				
Žan					
Zuzka					
Natálka	Tajemství máinkora doupek				
Mája	Deník mimonky				
Šárka	Anna a Elsa				
Kája	Sahara				
Neli	Jakub a obří broskve				
Nela					
Káťa					
Stella					
Marko	Bartovova kniha				
Štěpán	Vlaštavky				
Mikuláš	Pohádky bratří Grimmů				
Kačka					
Julinka	Dědeček a relký útěk				
Anička					
Juli	Sírotáinec sle. Perigrinové				
Viktorka	Pán přetencí				
Klárka	Ocelové město				
Robert					
Pepa					
Vlád'a	Klub tygrů, ...				
Kahu	Hororový příběh				

Příloha č. 5: zahraniční pohádka

Proč je zebra pruhovaná a pavián má lysý zadek

Před dávnými časy, když byla Země mladá, byl povrch země suchý a horký. Celý svět se rozpaloval horkem. Voda byla pouze na několika místech v malých jezírkách, které byly občas rozprostřeny v dálavách pouště a savany. U jedné z nich bydlel velký pavián, který se prohlásil za vlastníka vody v jezírku a začal ji strážit. „*Tato voda je pouze moje a nikdo jiný ji pít nebude,*“ řekl si. Jak řekl, tak udělal. Vždy vyhnal každého, kdo se chtěl napít. Dokonce si vybudoval strážní budku a veliké ohniště, aby mohl strážit vodu i v noci, kdy je v poušti velký chlad. Jednou šla okolo zebra a byla po dlouhé cestě skrz pouštinu velmi žíznivá. Její kůže byla zářivě bílá a její zářivá srst ji dělala nejkrásnějším zvířetem pouště. Pomalu se šimla k vodě a chtěla se napít. Když v tom ze strážního domku vyskočil pavián a začal rozzlobeně křičet. „*Kdo jsi? Jdi pryč! ta voda je pouze má.*“ Zebra neměla náladu poslouchat lakotného paviána a zprudka odpověděla: „*Tohle není tvoje voda, ty ošklivá opice! Ta voda je všech.*“ A v klidu se napila. Rozvášněný pavián řekl zebře, že pokud bude chtít i nadále pít z „jeho“ jezírka, bude si muset vodu vybojovat. A tak se zebra vrhla s paviánem do zuřivého boje. Váleli se v pevném sevření okolo jezírka. Když v tom zebra ukončila boj prudkým kopnutím paviána. Úder byl tak prudký, že odmrští paviána na vysokou skálu daleko za jezírkem. Kop byl tak prudký, že i sama zebra ztratila rovnováhu a upadla na záda. Bohužel spadla do ohniště paviána, a tak prudce, až se polínka v ohni rozletěla do všech stran. Velká část, když opět padala k zemi, popálila zebře její zářivě bílé kůže. Zraněná a poděšená utekla hluboko do travnaté savany, kde od těch dob žije. Černé pruhy do jejího bílého kůže vypálila hořící polínka paviánova strážního ohně. Od těch dob nosí bíločerné pruhování, jaké nemá žádné jiné zvíře na světě. Naopak pavián si odnesl z boje lysou a červenou zadnici, jak ho zebra nakopla. Hledá úkryty ve skalách a tváří se velmi rozzlobeně, protože přišel o své panování nad vodou.

Pavián si ovládl jezírko



Zebra pavián a jezírko

boj

odkopnutí

pavián a zadek, zebra a pruhy

Zmizelé šperky

Bylo chladné listopadové ráno, když zavolali inspektora Pernera do hotelu Oáza. Byly tam uloupeny šperky jedné klientky, paní Dadetové.

„Krádež se stala před hodinou,“ vypovídala paní Dadetová. „Šperkovnice stála na nočním stolku. Když jsem vstávala, byla ještě na svém místě. Telefonem jsem požádala o čaj a odešla jsem do koupelny. Oblékala jsem se a pak jsem v jedné chvíli slyšela v pokoji šramot. Když jsem po chvíli vyšla z koupelny, šperky byly pryč a na prahu pokoje ležel tento mladý hotelový sluha. Byl schoulený do klubíčka a naříkal bolestí. Teprve po chvíli mi řekl, co se stalo.“

„A co se vlastně stalo?“ zeptal se inspektor mladíka, který byl stále ještě vyděšený.

„Nesl jsem čaj, jak si ho paní Dadetová objednala,“ vyprávěl hotelový sluha. „Když jsem s ním přišel ke dveřím jejího pokoje, vyřítíl se z nich na mě nějaký muž. Dal mi ránu do žaludku, takže jsem upadl na zem a chvíli nemohl dýchat. Když paní Dadetová vyšla z koupelny, neznámý už utíkal po chodbě a za okamžik zmizel.“

„Poznal byste ho?“ ptal se inspektor.

„Ano, dokonce vím, kdo to byl. Určitě to byl ten známý hotelový zloděj Filut. Je obratný a silný, což jsem poznal na vlastní kůži.“

Inspektor pokýval hlavou a bezděčně se dotkl skleněné konvice s čajem. Stála na podnose i s šálkem na čaj na stoličce před zrcadlem vedle dveří.

„Byl čaj horký, když jste ho sem přinesl?“ zeptal se.

„Ne, jen teplý. Paní Dadetová si přála teplý, nikoli horký čaj. V kuchyni ho dali na chvíli zchladit,“ odpověděl mladík.

„Filut v této loupeži asi prsty nemá. Mám podezření, že vy sám, možná s nějakým spolupachatelem, jste šperky ukradl a napadení jen předstíral. Udělal jste však chybu, která vás odhalila.“

Co vzbudilo inspektorovo podezření ve výpovědi hotelového sluhy?

Kdyby byl hotelový sluha lupičem napaden na prahu pokoje tak, jak vypovídal, podnos s šálkem a skleněnou konvicí s čajem by musel spadnout na podlahu a čaj by se rozlil. Když čaj zůstal v konvici, je jasné, že všechno probíhalo poněkud jinak.

Příloha č. 7: Formulář k ohodnocení spolužáka

Referát o přečtené knize

Datum: _____

Jméno přednášejícího: _____

Název knihy: _____

Autor: _____

Kritéria přednesu referátu:

	+ <i>pozitiva</i>	doporučení
Hlasitý a zřetelný přednes. (správné vyslovování, hlasitost)		
Chronologické vyprávění příběhu. (jsem v „obrazě“ – vím, o čem je děj)		
Výběr úryvku a jeho prezentace (zajímavý, poutavý, vtipný, dobrodružný,...)		

Chtěl bych se zeptat?

Rád bych ještě doplnil/a:

Příloha č. 8: síť s knižní inspirací



Příloha č. 9: uspořádání lavic do hnízd



Příloha č. 10: grafický organizér Cesta

Jméno Markéta Šedlová Datum 16.2

Cesta

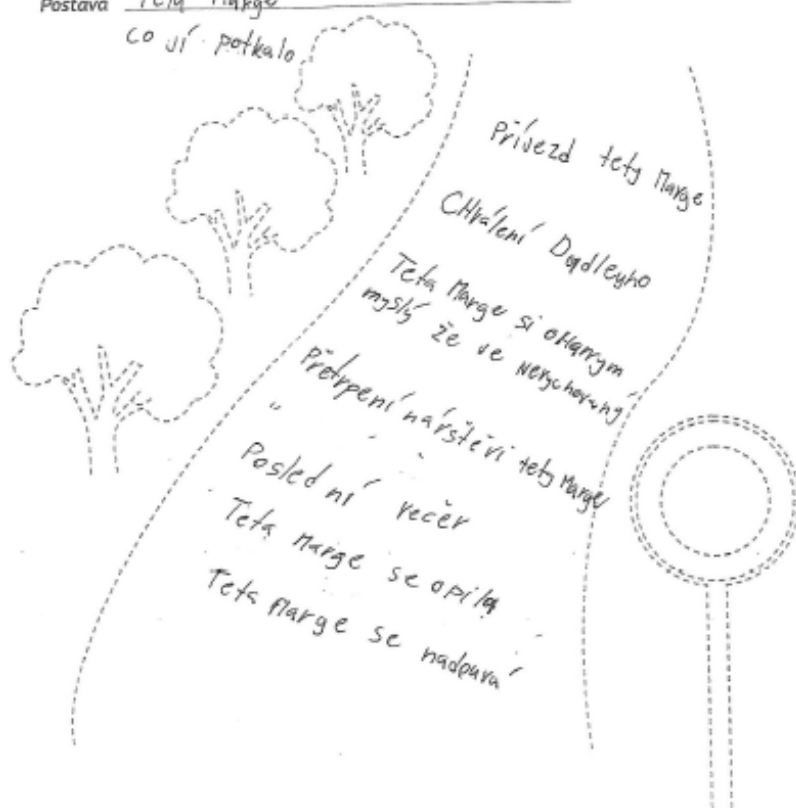
Autor/ka J.K. ROWLINGOVÁ

Název knihy Harry Potter a vězeň z Azkabanu

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš nebo nakresli, jaké důležité události se jí staly, jaké překážky musela překonávat a co všechno už má za sebou.

Postava Teta Marge

co jí potkalo



Příloha č. 11: Sdílení práce na koberci



Příloha č.12 : Grafický organizér Dárek

Jméno Aník Liangová

Datum 23. února 2016

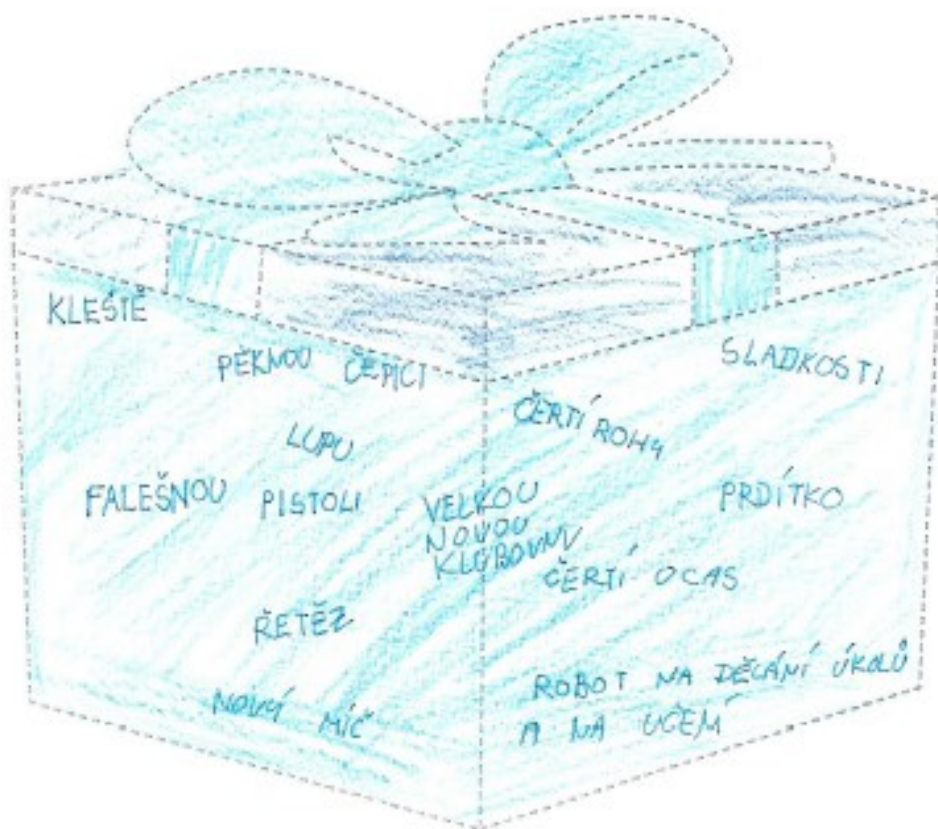
Dárek

Autor/ka Vojtěch Steklař

Název knihy Pekelná třída

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš nebo nakresli, jaké věci bys jí mohl/a darovat, kdybys jí chtěl/a udělat radost.

Postava Bořík



Zdůvodnění

Alepoň u jedné darované věci vysvětl, proč by postavě udělala radost. KLEŠTĚ: protože Bořík má na prstě zabořené špendlíky od sláma a jehly, kterými mu tam vrazil Aleš. E. a OT: nechce dělat úkoly a nechce učit.

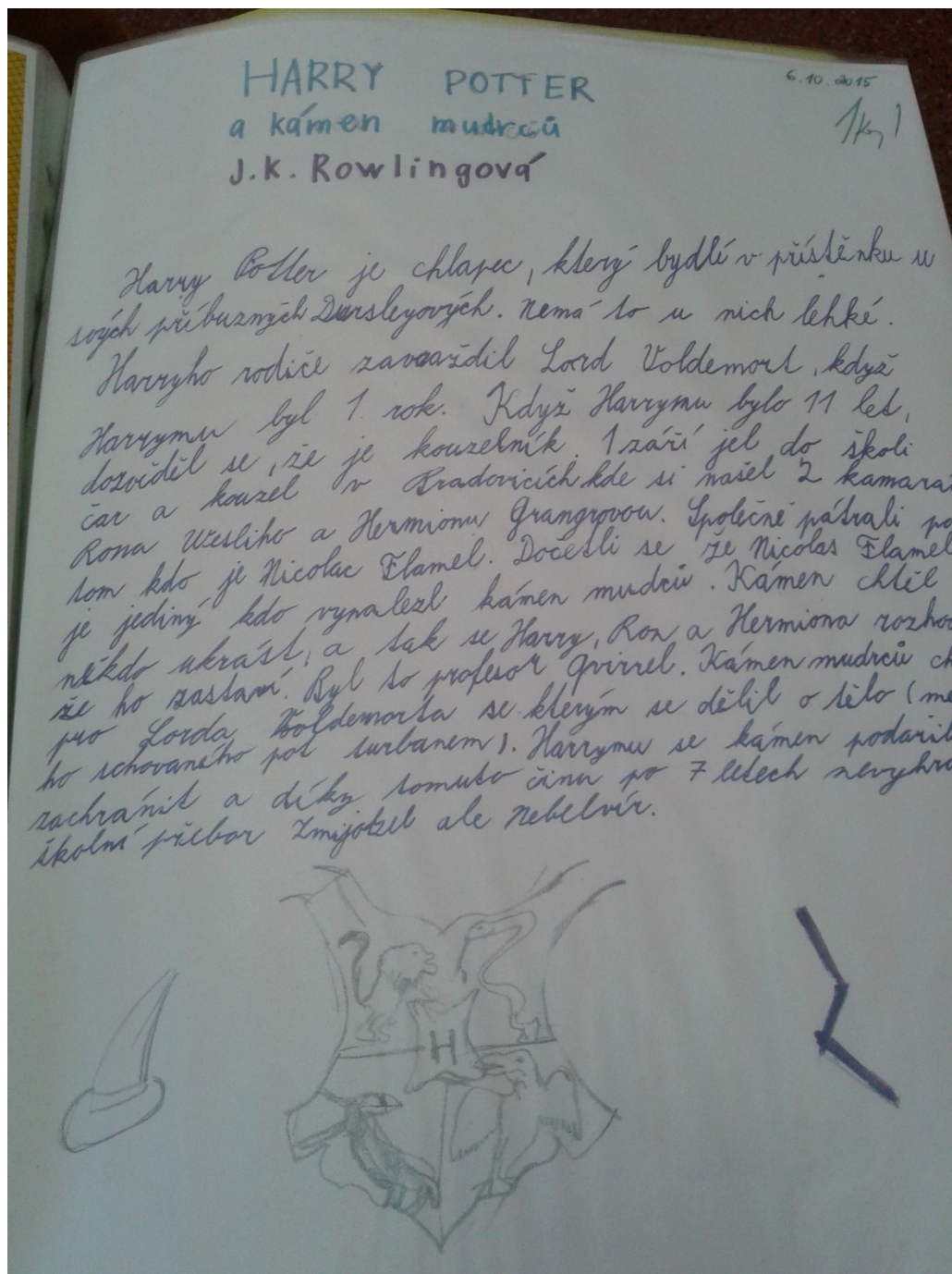
Příloha č. 13: karty ze hry Dixit



https://www.google.cz/search?q=KARTY+DIXIT&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjy5bH48ZLTAhWhNpoKHKVkyBIYQ_AUIBigB&biw=1093&bih=510#imgrc=JZ0PNj9-aP58KM:

Příloha č. 14

REFERÁT O KNÍŽCE - úterní vyprávění			datum
1.	Bazik Dominik	Dobrodružství povádky Čouky Pavel Čech	9.5.
2.	Blümelová Rachel	PŘÍŠERNA' TETA DAWID WILLIAMS	16.2. 1k/1
3.	Dienstbierová Sarah	Tadpole a hradní tajemství J.F. Palmer	9.5.
4.	Erak Maj	DAN MUCH William Golding	10.11. 1k/1
5.	Ettlerová Anna	BRATŘI SPRÁVNÁ DĚTIKA (1) ACTOR: ENID BUTONOVÁ OSTROV POKLADU	8.11. 1k/1
6.	Glogarová Kateřina	Mikulášovi pohádky Goscinny Sempé	22.9. 1k/1
7.	Havliková Hana Marie	PES PALČÁK Daniel Pennac	13.10. 1k/1
8.	Horyna Ondřej	Bratři Lvi srdce	13.4. 1k/1
9.	Chaloupková Nela	JENIK HALE' BLONDÝN II. Jiří Urban (Ann Urbanová)	24.11. 22
10.	Jindřich Viktor	TOLKIEN HOBIT	20.10. 1k/1
11.	Kloučková Adéla	NATE VELKEJ Fraser NATE	1.12. 1k/1 22
12.	Liangová Ding Yue (Anička)	Děti z Balletbynie (Astrid Lindgren)	25.4. 22
13.	Lišková Mariana	Majda Emuchalová Kade Penkhurnsková	27.10. 1k/1
14.	Liu Jie Ni (Nuňa)	Zachránění sovětů	27.11. 5.1. 1k/1
15.	Lodlová Markéta	HARRY POTTER A KÁMEN MODR CÍ	6.10. 1k/1
16.	Mořková Linda	ARCHIE KIMPTON CHODRCHA (PĚKNÉ PONEJENÉ KOCÍČEK)	12.1. 2016 1k/1
17.	Stránek Ondřej	Jules Verne Ben 10	15.3. 1.4. 1k/1
18.	Šimon Samuel	ROALD DAHL OBR DOBR	19.4. 1k/1
19.	Škovranová Leona	Dawid Williams - babička drsnáčka	9.2. 1k/1
20.	Škovranová Monika	TO JE JÍZDA! - ESTER STARÁ	1.3. 1k/1
21.	Talpová Barbora	ZÁKON S MEČKY	1.3. 1k/1
22.	Uhlíř Jan	KLUČKA PLS	25.4. 1k/1
23.	Veržbický Tomáš	Já Youtuber	6.5.
24.	Daniela Zúrová	Duchovi Hilox Kratochvíl	6.5.



Samuel Šimon

OBR DOBR

Roald Dahl - autor

Quentin Blake - ilustrátor

Příběh byl o malé holčičce jménem Sofie ze sirotčince. Jednoho večera při čarodějně hodině (vysvětlit) se holčička probudila díky rámu. Uviděla obrovskou postavu velkou asi 16m. Postava se k ní najednou přiblížila a ukradla jí z postele. Holčička se ocitla v zemi, o které nikdy neslyšela. Ten svět byl plný obrů ještě větších než ten kdo ji unesl. Sofie časem zjistila, že jí obr nechce ublížit a obr jí ukázal všechny zvyky (vysvětlit). Větší obři, ale hodní nebyli a žrali lidi. Obr, kterému se říkalo Obr Dobr a Sofie to chtěli zastavit. Obr Dobr mluvil o čarodějně hodině pěkné sny dětem a tak si se Sofií řekli že namíchají sen anglické králově, ve kterém bude upozornění o tom, že zlí obři o čarodějně hodině chodí žrát lidi. Společně s královnou zabránili tomu aby zlí obři žrali lidi a zavřeli je všechny do oooooobrovské a hluboké díry.

Líbilo se mi, že spisovatel v knížce používal nová slova, která si sám vymyslel jako například vízřachání, fňokurka, šumlenka (vysvětlit).

Příloha č. 16: fotografie z představení

<http://rychlesrovnani.cz/zakladni-skola/tridy/6-a/fotogalerie/maly-princ-2820>





Příloha č. 17: plakát k divadelnímu představení



Příloha č. 18: grafický organizér Průkaz

Jméno Průk Liang Datum 3.5.2016

Průkaz

Autor/ka Mark Twain

Název knihy Dejchavostní Tom Sawyer

Vyber si jednu postavu z knihy a vystav jí průkaz totožnosti. Některé údaje najdeš přímo v knize. Jiné si budeš moct v souladu s textem domyslet.

Postava Tom Sawyer



Fotografie

Jména: Tom
Příjmení: Sawyer

Poznávací znamení:

Má černé vlasy,
vypral (proste)
jako zlobivej
kluk. (je mu 12)

Datum narození: 12. 12. ~~1991~~ ¹²¹²

Pohlaví: muž

Národnost: ~~Česko~~ ^{USA} ~~republika~~

Bydliště: Sawyerova 12 Washington

Podpis: Tom Sawyer

Další důležité informace:

Líbily se mu hodně
dívek. Má bratra Sid.
Je to strašně
neposlušný kluk.

Jméno Marika Škarnáčová

Datum 25.2.21

Průkaz

Autor/ka Goscinny & Sempé

Název knihy Mord Mikulášovy Patálie

Vyber si jednu postavu z knihy a vystav ji průkaz totožnosti. Můžeš od něj vyjádřit přání v knize. Jiné si budeš muset v souladu s časem domyslet.

Postava MikuLáš



Fotografie

Jméno: MikuLáš

Příjmení: \

Poznávací znamení:

malý kluk

krátké vlasy

špičatý nos

Datum narození: 17.6.2009

Pohlaví: kluk

Národnost: Čech

Bydliště: Řečkovice u Prahy

Podpis: MikuLáš

Další důležité informace:

Žije s maminkou a tatínkem. Má bratříčka a kůň. Rád každému něco dá a laská. Když máš si přeš, máš vid svého strýčka.

Příloha č. 19: záznam z pozorování hodiny

Náslech 1.

Třída: 5. A

ČAS	ČINNOST	UČITEL	ŽÁCI	POMŮCKY	JINÉ
10.00	Dopisování testu		Žáci dopisují písemnou práci z matematiky		
	Volné čtení	Kdo test dokončil, vezme si knihu a může začít číst	Žáci mají na stole připravenou knihu, aby hned po testu mohli začít číst		
		<p>Učitelka prochází mezi dětmi a pokládá každému, kdo čte potichu otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O čem kniha je? • Co si o tom myslíš? • Jak myslíš, že se problém vyřeší? • Co se děje v kapitole, kterou čteš? <p>Jak myslíš, že to dopadne?</p>	Každý žák má možnost mluvit s učitelkou, říci svůj názor		<p>+ okamžitá reakce žáka</p> <p>+ individuální přístup</p> <p>+ vnímání děje</p> <p>+ předvídání</p> <p>+ formulace myšlenek</p>
10.30	Vyplnění pracovního listu – Průkaz	Vysvětluje dětem jak na to, zkouší je navést, jak správně vyplnit	-žáci mají často problém s věkem. Ve většině knih, není přesný		

		-klade otázky tak, aby žák na odpověď přišel sám: -Do jaké třídy chodíš? A kolik ti je? Kolik tedy může být tvému hrdinovi, který chodí o třídu výš...	věk uveden, paní učitelka je však zkouší návodnými otázkami dovést k cíli		
10.50	Společné sdílení	Ptá se: pro koho to bylo obtížné a proč?			
11.00	Společné povídání	Ptá se, kdo četl něco zajímavého? Kdo četl něco, co ho rozesmálo? Kdo četl něco smutného?	Plno dětí má touhu říct, co četly, učitelka vyvolává a je z toho takový debatní kroužek, kdy každý žák musí přemýšlet a vzpomínat co četl, zda tam byla nějaká pasáž, která ho třeba rozesmála....		+ přemýšlení nad knihou jako celkem + formulace vlastních myšlenek + souvislý projev před spolužáky
11.30	Konec	Paní učitelka dala velký prostor každému dítěti, které chtělo sdílet své myšlenky a poznatky😊			